



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ELIANA LIMA ZAMPIERI

**LEITURA E ESCRITA NA EJA FASE II DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

CURITIBA

2018

ELIANA LIMA ZAMPIERI

**LEITURA E ESCRITA NA EJA FASE II DO ENSINO FUNDAMENTAL:
REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, Mestrado Profissional, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito à obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Sonia Maria Chaves Haracemiv

CURITIBA

2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE
BIBLIOTECAS/UFPR-BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS
TANIA DE BARROS BAGGIO, CRB 9/760
COM OS DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Zampieri, Eliana Lima

Leitura e escrita na EJA fase II do ensino fundamental: repensando a prática pedagógica / Eliana Lima Zampieri. – Curitiba, 2018.
124f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação

Orientador: Profª Drª Sonia Maria Chaves Haracemiv

Inclui referências, apêndices e anexos

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Educação de adultos. 4. Educação de jovens. I. Universidade Federal do Paraná. II. Título.

CDD 370




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado Profissional de **ELIANA LIMA ZAMPIERI**, intitulada: **LEITURA E ESCRITA NA EJA FASE II DO ENSINO FUNDAMENTAL: REPENSANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua aprovação no rito de defesa.


A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 31 de Agosto de 2018.


SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV(UFPR)
(Presidente da Banca Examinadora)


ANGELA MARI GUSSO(PUC/PR)


MARIA HERMINIA LAGE FERNANDES LAFFIN(UFSC)


VERONICA BRANCO(UFPR)

AGRADECIMENTOS

A Deus Pai Amoroso que me concedeu pela Fé Viva, movida pela força da oração superar todas as minhas fragilidades;

A Minha Preciosa Família que foram meu rochedo quando me senti fraca, especialmente, aos meus Pais Paulo e Clarice, aos meus filhos Kamilla e Lucas Gabriel, aos meus irmãos Edivania e Paulo César, a minha cunhada Caroline, a meu cunhado Wellington e ao meu sobrinho Mateus pelo grande incentivo, por terem se alegrado comigo nas conquistas e pelos sofrimentos diante dos percalços;

A minha Filha que esteve incansavelmente ao meu lado esses dois anos me motivando, me ouvindo e sempre que desanimava me aconselhava afirmando “esse é o seu sonho, lute por ele, minha futura Mestra”!

Ao meu Filho que por não ter clareza dessa etapa, por vezes ficou só e privado da minha atenção, que às vezes me perguntava “você está escrevendo um livro, mãe”?

A minha orientadora que me confiou a sua amizade, compartilhou seus saberes e transformou em potencialidades a minha pequenez;

As minhas Amigas nessa trajetória Maritana, Jane, Emanuelle e Ires que foram fundamentais para ressignificar a minha essência e ajudar com riquíssimas sugestões durante esse período;

A minha Turma do Mestrado Profissional 2016, que por estarmos no mesmo barco, compartilhamos as angústias e celebramos as vitórias, aqui em especial a Miriana que colaborou imensamente para a Elaboração do Comitê de Ética e ao Nanderson por fazer parte da mesma linha e orientadora construímos uma relação de amizade;

A Equipe Diretiva e Pedagógica do Colégio Estadual La Salle que muito colaborou com a organização dos horários acessíveis para que eu pudesse cursar o Mestrado;

A Diretora Rosana e a Pedagoga Eliane responsável pela EJA do Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz que me permitiram adentrar ao contexto da minha pesquisa, o acesso aos documentos da EJA e investigar a minha temática;

Aos 40 Educandos da EJA, fonte da minha pesquisa-ação, que participaram e relataram suas trajetórias de vida;

A minha Banca de Qualificação e Defesa as Professora Doutoras Angela M. Gusso, Maria Hermínia L. F. Laffin e Veronica Branco que contribuíram para o meu

crescimento acadêmico, compreendendo as minhas dificuldades e oportunizando melhorar.

Aos que desejaram o meu fracasso, sem saber me fizeram mais forte;

Enfim, a todos que durante esse tempo valioso fizeram parte dessa história e souberam entender e aceitar a minha ausência ou semi presença, eis minha GRATIDÃO!

“Uma pergunta exigirá estudos diante dessa realidade: Que identidades espaciais, sociais, raciais e de gênero chegam, e que papel tem o sistema escolar como um todo, e a EJA especificamente, na sua reprodução? Com que subjetividade chegam e como são reforçadas? Quais possibilidades de a experiência como alunos/as superar subjetividades negativas e reconstruir subjetividades positivas? Sua condição de passageiros da noite remete-os a passageiros do fim da cidade, do fim da linha, do fim dos campos, passageiros dos últimos degraus nas hierarquias de classe, raça, gênero, trabalho, renda, moradia. Escolarização. De volta à escola, têm direito a entender-se não apenas como passageiros do fim do dia, mas, como persistes passageiros do fim da cidade, dos campos, da organização do trabalho, da concentração da terra, da renda. Por que eles, elas, seus coletivos nesses fins-com-fins, nessas margens? Ao voltar à EJA, encontrarão respostas? Tais passageiros esperam ao menos que os conhecimentos e seus mestres lhes garantam seu direito a entender-se”.

ARROYO (2017)

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as dificuldades dos educandos de EJA do Ensino Fundamental Fase II na aprendizagem da oralidade, de leitura e de escrita em classe multiseriada numa organização coletiva. Esse trabalho decorreu do enfrentamento cotidiano na docência em Língua Portuguesa questionando e buscando encaminhamentos para os desafios da prática pedagógica de leitura e de escrita ao atender a diversidade na EJA. Além disso, outras questões foram constituintes desse dilema, como tornar a aprendizagem de leitura e escrita um processo formativo considerando as diferenças e os perfis dos educandos da EJA? Como os diferentes perfis e trajetórias escolares dos educandos da EJA interferem na aprendizagem do ler, escrever e falar em Língua Portuguesa? Quais os desafios enfrentados nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos da EJA? Qual a aproximação e distanciamento das DCEs e PPP no tocante ao ensino da Oralidade, da Leitura e da Escrita. Para tanto, foi preciso traçar os perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa, do Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, no Bairro Sítio Cercado, periferia de Curitiba. Considerando as diferenças e a vida em sociedade dos educandos, buscando a importância dos atos de ler e escrever como processo de formação, bem como, as práticas pedagógicas de Leitura e Escrita nas aulas de Língua Portuguesa desenvolvidas na escola noturna. O trabalho fundamentou-se em Arroyo (2001; 2008, 2017), Antunes (2008), Branco (2014), Carrano (2007; 2008), Freire (1996; 1987), Geraldi (1984), Soares (1986), Schwartz (2012), dentre outros. A metodologia foi de pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, a partir das observações, diagnósticos e práticas interventivas de leitura e produção de diferentes gêneros textuais. Os instrumentos de coleta de dados foram questionários e os textos produzidos pelos educandos. O resultado desse trabalho investigativo contribuiu para um repensar sobre as práticas efetivas no ensino e na aprendizagem de ler e escrever na EJA, além do exercício de ação e reflexão sobre as exigências do ato de ensinar, ouvindo os educandos e dialogando com eles.

Palavras-chave: EJA. Ler e Escrever. Prática Pedagógica em Classe Multiseriada.

ABSTRACT

The objective of this research was to investigate the difficulties of the students of EJA of Elementary School Phase II in the learning of orality, reading and writing in a multiseriate class in a collective organization. This work was the result of the daily confrontation in teaching in Portuguese Language questioning and seeking referrals to the challenges of the pedagogical practice of reading and writing while attending diversity in the EJA. In addition, other issues were constituents of this dilemma, how to make reading and writing learning a formative process considering the differences and profiles of learners of the EJA? How do the different profiles and trajectories of the students of EJA affect the learning of reading, writing and speaking in Portuguese? What are the challenges faced in the pedagogical practices of Portuguese Language in face of the learning difficulties of the students of the EJA? What is the approximation and distance of DCEs and PPPs in relation to the teaching of orality, reading and writing. To do so, it was necessary to trace the profiles of the subjects involved in the research, from the Flavio Ferreira da Luz State College, in the Sitio Cercado Neighborhood, in the outskirts of Curitiba. Considering the differences and life in society of the students, searching for the importance of reading and writing as a training process, as well as the pedagogical practices of Reading and Writing in Portuguese Language classes developed in the night school. The work was based on Arroyo (2001, 2008, 2017), Antunes (2008), Branco (2014), Carrano (2007, 2008), Freire (1996, 1987), Geraldi (1984), Soares (2012), among others. The methodology was action research, with a qualitative approach, based on the observations, diagnoses and interventional practices of reading and production of different textual genres. The instruments of data collection were questionnaires and the texts produced by the students. The result of this investigative work contributed to a rethinking of the effective practices in teaching and learning to read and write in the EJA, besides the exercise of action and reflection on the demands of the act of teaching, listening to the students and dialoguing with them.

Keywords: EJA. Reading and Writing. Pedagogic Practice with Multiseriate Class.

LISTA DE SIGLAS

AFPMI	- Associação Feminina de Proteção à Maternidade e a Infância
APED	- Ação Pedagógica Descentralizada
CEEBJA	- Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEP	- Comitê de Ética em Pesquisa
CT	- Centro de Treinamento
DCE	- Diretriz Curricular Estadual
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
ICD	- Instrumento de Coleta de Dados
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
NRE	- Núcleo Regional de Educação
PETI	- Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNE	- Plano Nacional de Educação
PPC	- Proposta Pedagógica Curricular
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PSS	- Processo de Seleção Simplificado
SEED	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 - MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II	45
QUADRO 02 - IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA.....	65
QUADRO 03 - PERFIL SOCIOECONÔMICO.....	67
QUADRO 04 - GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS.....	68
QUADRO 05 - PROFISSÃO OU ATIVIDADE DE TRABALHO E RENDA FAMILIAR.....	69
QUADRO 06 - APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA EJA FUNDAMENTAL FASE II.....	70
QUADRO 07 - MOTIVOS APONTADOS DE AFASTAMENTO DA ESCOLA.....	73
QUADRO 08 - TEMPO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA.....	75
QUADRO 09 - AS DIFICULDADES NOS GÊNEROS TEXTUAIS SENTIDAS PELOS EDUCANDOS.....	87

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 - NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO.....	62
FIGURA 02 - TRECHO DO 1º TEXTO DO EDUCANDO A.....	89
FIGURA 03 - 2º TEXTO DO EDUCANDO A.....	90
FIGURA 04 - 1º TEXTO DO EDUCANDO B.....	91
FIGURA 05 - 2º TEXTO DO EDUCANDO B.....	93
FIGURA 06 - 3º TEXTO DO EDUCANDO B.....	94

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1.1 JUSTIFICATIVA	16
1.1.1 Trajetória Profissional da Pesquisadora	19
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO	22
1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS	22
1.4 OBJETIVOS	22
1.4.1 Geral	22
1.4.2 Específicos	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 SUJEITOS DA EJA: TEMPO E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DE OUTROS PERFIS	24
2.2 DIVERSIDADE NA EJA: CONFLITOS NA REALIDADE DA ESCOLA	27
2.3 FALANDO A MESMA LINGUAGEM: ACOLHIMENTO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM	31
2.4 LEITURA E ESCRITA NA EJA: DAS DIRETRIZES CURRICULARES AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA	34
2.4.1 As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e as orientações das Práticas da Oralidade, Leitura e Escrita	36
2.4.2 Projeto Político Pedagógico: encaminhamentos Didático-Metodológicos de Língua Portuguesa	42
2.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LEITURA E ESCRITA E O DOMÍNIO DA LINGUA PORTUGUESA PELO EDUCANDO DA EJA	45
3 METODOLOGIA	51
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	51
3.2 LÓCUS DA PESQUISA	52
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	54
3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	55
3.5 FASES DA PESQUISA	57
4 ANÁLISE DOS DADOS	61
4.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: TRAJETÓRIAS ESCOLARES	63
4.1.1 Diferentes Sujeitos: Perfil Socioeconômico do Educando da EJA Fase II do Ensino Fundamental	66
4.1.2 Diferentes Trajetórias Escolares no contexto da EJA	70
4.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: APRENDIZAGEM DA ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA	76
4.2.1 Dificuldades de Aprendizagem da Oralidade, Leitura e Escrita	77
4.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA	82
4.3.1 Desafios da Prática Pedagógica na Aprendizagem de Língua Portuguesa	82
4.3.2 Intervenção Pedagógica	83
4.4 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: PRODUÇÃO DE TEXTO	85
4.4.1 Dificuldades na produção de diferentes gêneros textuais	86
4.4.2 Avaliação da Produção Textual dos educandos de EJA	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	108
APÊNDICE II - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS - I	109
APÊNDICE III - INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS - II	112
APÊNDICE IV - PLANOS DA OFICINA: “ESCREVEU E LEU: O MUNDO É	

SEU”	114
ANEXO I - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	116
ANEXO II - OFICINA 01 – TEMA 01- IDENTIDADE E DIVERSIDADE.....	117
ANEXO III - OFICINA 02 - TEMA 02 – TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO...	118
ANEXO IV - PRODUÇÕES TEXTUAIS DOS EDUCANDOS DA EJA	
ENSINO FUNDAMENTAL FASE II.....	120

INTRODUÇÃO

A educação escolar durante muitos anos teve um modelo de ensino uniforme, cuja concepção foi alcançar resultados homogêneos, no entanto, isso mudou. A Pedagogia tradicional que predominou nas escolas brasileiras até os anos 80 do século XX, defendia que a função da escola era ensinar e transmitir os conteúdos escolares previstos no currículo.

No final dos anos 80 e início dos anos 90 do século XX, a concepção progressista passou a defender que a função da escola, num processo de ensino-aprendizagem. Porém, somente no final dos anos 90 é que a escola adotou a concepção de aprendizagem, tanto para alunos, quanto para professores que são aprendizes.

Nessa época também se adotou nos documentos educacionais a concepção construtivista que coloca a aprendizagem como a principal função da escola. Essa teoria concebe que a aprendizagem é própria do aprendiz e, portanto, cada um aprende com suas condições pessoais e sociais, bem como do contexto em que está inserido.

Atualmente defende-se que a diversidade de uma turma exige respostas de aprendizagem Mantoan (2006, p.38), afirma, “a única coisa que temos igual é o fato de que somos diferentes”, isso acontece em todas as turmas escolares, não apenas para a educação de jovens e adultos. Tem-se a ideia de que pessoas da mesma idade têm mais facilidade em conviver é equivocada, a universalização do ensino trouxe consequência como essa dos discentes de diferentes idades convivendo na mesma classe. Não há turmas homogêneas, a sociedade é diversificada e a escola está inserida nesse contexto, por isso, a faixa etária não pode ser tida como empecilho para a aprendizagem.

Ao atuar na EJA há alguns anos e deparar com esses desafios, veio a motivação para o desenvolvimento deste estudo. O objeto da investigação desta pesquisa se refere ao trabalho pedagógico diante do contexto em que estão inseridos os educandos, a fim de buscar possibilidades de garantir o ensino de Língua Portuguesa em relação às trajetórias de escolarização na EJA.

O ensino da EJA no Paraná é contemplado pelas Diretrizes Curriculares da Educação (DCEs) de Jovens e Adultos, no entanto, há urgente necessidade de reflexões que levem a reelaboração e reformulação de novas propostas para a

melhoria da escolarização dessas pessoas, que atenda a um projeto pedagógico com especificidades curriculares em relação às metodologias ao trabalho educacional, que envolva as necessidades direcionadas e sistematizadas a esses alunos.

Acreditando nisso, repensa-se a prática pedagógica da EJA no sentido de promover a valorização humana, a melhoria da autoestima e para aprimorar a participação na sociedade, podendo desenvolver também por meio da educação os estímulos a vida e novas expectativas de mudanças sociais.

As ações pedagógicas investigadas na EJA delimitam a reflexão sobre um trabalho apropriado ao perfil dos educandos nessa modalidade que apresentam faixa etária discrepante e heterogeneidade cultural que representa um desafio para o professor, principalmente no que diz respeito à busca por metodologias diferenciadas para alcançar resultados de aprendizagem desses sujeitos.

A relevância desta pesquisa está no intuito de aprofundar a análise da prática de leitura e escrita na EJA em relação aos aspectos pedagógicos na disciplina de Língua Portuguesa e observar se a mesma atende à demanda dos educandos que são atendidos no espaço da escola.

A escolha do tema abordado se deve à busca incessante de formação e estudo a nível acadêmico a fim de aprimorar a prática profissional, articular teorias e práticas de ensino, levantar reflexões a respeito do problema, relacionar as experiências do cotidiano escolar, encontrar instrumentos para o desenvolvimento necessário à atuação do professor na EJA e o enriquecimento do processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita.

1.1 JUSTIFICATIVA

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve atender às expectativas Dos educandos muitas vezes excluída pela sociedade, pessoas adultas que não tiveram oportunidade de estudar na idade prevista; jovens que deixaram a escola ao longo da escolaridade, principalmente, por motivo de trabalho. Diante da necessidade de qualificação profissional que atenda os requisitos mínimos para se ter um emprego, esses sujeitos estão retornando aos estudos com intuito de conclusão da Educação Básica.

A LDB 9.394/1996 garante que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade prevista, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996). Diante desse direito previsto por lei o maior desafio do Plano Nacional de Educação estabeleceu na Meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85%” (BRASIL, 2014).

A diversidade da EJA, no aspecto principal, é a diferença de idade em uma sala de aula, onde os sujeitos que frequentam a escola depois de adulto são grupos que se caracterizam pela necessidade de uma aprendizagem pautada na flexibilização do atendimento, nos conteúdos voltados ao cotidiano profissional, nas práticas pedagógicas organizadas através de um currículo com especificidades metodológicas de ensino. Para tanto, é preciso questionar, conforme as palavras de Machado e Rodrigues (2013):

Como trabalhar o respeito às diferenças e ao outro? Podemos simplesmente separar as turmas sem desenvolver um processo formativo que considere estas diferenças e a vida em sociedade, em que jovens, adultos e idosos devem conviver, ou seja, saber viver-com o outro? Como tornar a escola mais atrativa principalmente para os jovens adolescentes? Que saberes jovens, adultos e idosos possuem? O que os aproxima e os distancia? (MACHADO; RODRIGUES, 2013, p.11).

Nesse sentido, os profissionais e o sistema da EJA devem considerar, além da formação geral, as questões práticas da vida dos alunos, não ficando restrita aos conteúdos dos componentes curriculares. Ou seja, as vivências educativas ocorridas fora do ambiente da escola devem ser aproveitadas para enriquecer e contextualizar o conteúdo do currículo, complementando o sentido do estudo.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresenta dois princípios orientadores dos programas de EJA para os diversos sistemas de ensino, sendo que o primeiro se refere a:

[...] contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de

situação social, aí compreendidas as práticas culturais e valores já constituídos (BRASIL, 2000).

Por sua vez, “a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes educandos trazem consigo” (BRASIL, 2000).

Considerando a particularidade do ambiente da EJA, percebe-se o processo de juvenilização dessa modalidade e que exige repensar alternativas para atender esse perfil heterogêneo dos educandos, ressignificar as estratégias de ensino de maneira diferente, atender a diversidade de faixa etária, diagnosticar os discentes e suas identidades de raça, classe, gênero e cultura, lidar sem transformar as diferenças em desigualdades.

A prática pedagógica de leitura e escrita na EJA, orientada pela Diretriz Curricular Estadual de Educação Jovens e Adultos (2006) no Ensino da Língua Portuguesa, que é preciso repensar não somente a construção e apropriação da cultura e do conhecimento, mas, a motivação de um processo de aprendizagem significativo levando em consideração a experiência de vida. O domínio da Língua Portuguesa pela oralidade, leitura e produção escrita possibilita a interação, a socialização e a sensibilidade do educando. Para tanto, é preciso repensar as práticas pedagógicas que desenvolvem a capacidade de ouvir, refletir e argumentar, utilizando recursos tecnológicos atrativos de que dispõe a escola, de forma a proporcionar a construção da cidadania, da criticidade e da consciência reflexiva.

A atuação docente, perante à diversidade de educandos (idade, nível, tempo, formação), deve respeitar e despertar nesse público o interesse e a participação, ressignificando a educação para a autonomia, pautada não somente na formação conteudística, mas principalmente na formação humana.

A organização escolar, na função social deve garantir orientar, controlar e articular o trabalho docente dentro do contexto das várias relações, para que as ações pedagógicas sejam dinâmicas e eficazes possibilitando aos educandos da EJA, o respeito às limitações, às especificidades e às diferenças no desenvolvimento da competência da aprendizagem (ARROYO, 2001, p. 144).

Há necessidade de se conhecer o outro, os educandos que se atendem na Educação de Jovens e Adultos, pois assim, se têm subsídios para trabalhar uma práxis respaldada na realidade de cada aluno. Ao compreender os motivos que os levaram a voltar a estudar se pode criar e possibilitar estratégias de motivação para

que a relação professor e educando seja dialógica, objetiva, clara e resulte numa aprendizagem significativa para educando e educador.

1.1.1 Trajetória Profissional da Pesquisadora

O amadurecimento da profissionalidade docente acontece no auge de uma carreira marcada por diferentes contextos de atuação profissional, de vivências concretas de trabalhos ao longo dos anos em modalidades, séries, turnos, escolas e locais diferentes.

Uma história de vinte e três anos de docência permeada de experiências de lidar com as vidas, muitas vezes, sem perspectivas, que esperam do professor uma oportunidade para escrever um futuro promitente.

Iniciei minha vida profissional quando ainda estava no segundo ano da graduação, em 1993, assumi minhas primeiras aulas, na época lecionei em várias Escolas Estaduais na sede e nos distritos do Município de Icaraíma, Núcleo de Umuarama, Estado do Paraná, no regime celetista e por isso, assumia as poucas aulas que sobravam. Trabalhei com Língua Portuguesa, Inglesa, Educação Física e Artes.

Quando morei em Icaraíma, cidadezinha do interior do Paraná, assumi uma turma de EJA, sem nenhum conhecimento do perfil dos educandos, fui surpreendida ao recepcioná-los, e perceber que entre eles estava meu pai, que havia feito as provas de equivalência e estava concluindo o último ano do Ensino Médio com o desejo de ter uma certificação para exercer o cargo de prefeito, com cidadania plena para estar de acordo com a lei.

Muitos motivos fizeram parte de me sentir desafiada profissionalmente, Mário Quintana declara que “viver é acalantar sonhos e esperanças [...]”. Fortalecida por essas palavras, quis transformar os sonhos dos adultos em realidade. Foi na EJA que tive o interesse em me aprimorar, me senti motivada pela percepção do meu inacabamento em relação à formação do conhecimento que detenho, foi então que busquei uma formação permanente capaz de ser e estar professora na EJA.

Quando escolhi atuar na EJA fui buscar formação, as leituras inspiradoras de Freire, foram importantíssimas na construção do MEU EU EDUCADORA, para tomar distanciamento do meu despreparo profissional enquanto docente da EJA para que pudesse fazer diferente, me eternizar em cada educando que com o passar dos

anos atendi. A história que fui escrevendo através do despertar da curiosidade que o mundo da leitura possibilita viajar e conhecer, onde a amorosidade adquirida no decorrer de cada período de ensino e aprendizagem da disciplina lecionada se constituiu como elo marcante tanto para a vida deles, quanto para minha.

Tenho como referência as palavras do Mestre de que é preciso diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, até que num dado momento a tua fala seja a tua prática. Assim se faz o crescimento profissional com as bases pedagógicas elencadas em experiências motivadoras que faz a “boniteza” da prática humanizadora perante o olhar daquele que se encontra como assujeitamento diante de tanta dificuldade na busca do saber, transcende um semblante sofrido pelo tempo de quem espera no professor o sonho de concretizar uma única esperança de se educar.

Ao mudar para Curitiba, em 2003, lecionei em diversos Colégios Estaduais no Sítio Cercado, um no CEEBJA Professora Maria Deon de Lira e também atuei por dois anos na Escola Particular Novo Éden. No final do ano letivo de 2005, o Governo Estadual rescindiu os contratos de todos os professores CLTs e fiquei sem emprego.

Em 2006 e 2007 tendo mudado para o Estado de Mato Grosso, Município de Feliz Natal, atuei na Escola Municipal por contrato temporário por dois anos, e ainda em 2007 também trabalhei na Escola Estadual André Antônio Maggi que inaugurou naquele ano. Em 2008, passei em Concurso Municipal e assumi 20 horas de Língua Inglesa. Fiz também Concurso Estadual no qual fui aprovada e assumi 30 horas de Língua Portuguesa.

Naquele mesmo ano fui eleita Diretora da Escola Estadual André Antônio Maggi, onde desenvolvi simultaneamente, como coordenadora, o PROJETO SALA DO PROFESSOR realizando oficinas disciplinares com objetivo de formação continuada para docentes na própria escola, sendo essa função da direção, conforme orientação da Secretaria de Estado de Educação e Cultura do Mato Grosso. Não conclui o mandato de gestora por ter sido aprovada no Paraná no Concurso do Magistério 2007 e minha pretensão era voltar ao meu Estado de origem.

Em 2009 retornei à Curitiba, assumi a função de professora de Língua Portuguesa, na Rede Estadual de Ensino. No segundo semestre do mesmo ano, fui para o departamento de Recursos Humanos do Núcleo Regional de Educação de Curitiba atuando como Técnico Pedagógico.

Em 2010 assumi o cargo de Assistente de Área, Setor Bairro Novo, cuja responsabilidade era chefiar doze escolas estaduais pertencentes ao setor. Em 2011 voltei a atuar em sala de aula, no Colégio Estadual La Salle onde estou lotada até hoje, principalmente, pelo motivo de compreender, após experimentar várias oportunidades, que queria dinamizar minha docência no chão da escola de EJA.

O tempo passa nos dedicamos às urgências da vida, fazemos o mais importante para o momento e esquecemos da construção e da busca pelo maior empoderamento e riqueza que podemos possuir, que é o conhecimento.

Assim percebi a importância do saber docente na atual conjuntura que vivemos. As experiências nos sobram para contar ou relatar de inúmeras formas e metodologias de trabalho que utilizamos, porém, somos anônimos por não documentar tais propostas, não escrever os resultados que obtivemos nos processos de aprendizagem ao longo do trabalho pedagógico, assim, suscitou o desejo de fazer o mestrado pesquisando a EJA.

A preocupação em oferecer um ensino de qualidade que atenda a necessidade do educando na essência de um aprendizado coerente, buscando ampliar a virtude de ouvir e de dizer os ensinamentos que se espera do professor, muitas vezes falhos pela falta de formação docente que não auxilia o educando na busca de suas respostas, sem percepção de que se ensina pouco, porque a sociedade está acostumada a tão pouco, que aceita menos do que precisa, tanto na escola, como na sua passagem pela vida aligeirada em um mundo corrido pela disputa desenfreada de fazer tudo ao mesmo tempo, sem deixar a simples fórmula de aprender a apreender, construir e produzir maior conhecimento para apoderar-se daquilo que nos transforma dentro do processo de vivência.

O “saber” seja científico ou conhecimento de mundo é o mais valioso capital que se deve acumular ao longo da vida, isso constrói a essência, que se confunde com a questão da busca pelo TER e não pelo SER, somos pobres seres humanos na luta incansável pela riqueza material, empobrecendo nossa alma, quando deveria haver crescimento a partir daquilo que conhecemos e não do que temos, até porque não levamos nada desse mundo, apenas deixaremos a lembrança daquilo que somos, fomos e criamos. Carlos Drummond de Andrade dizia que “há muitas razões para duvidar e uma só para crer”, em virtude disso, fui à procura dessa essência que almejei o sonho agora quase concretizado do Mestrado.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO

A relação e a mediação docente devem contribuir para uma prática de aprendizagem, elevando o interesse e participação do educando. Para isso, o profissional deve buscar uma metodologia adequada, que faça sentido.

A problematização proposta neste estudo visa investigar a relevância do professor e suas implicações para um trabalho de valorização e de interação que considere as particularidades de aprendizagens dos alunos, adequar uma flexibilidade curricular ao planejar os conteúdos, buscar estratégias diferenciadas para atender as necessidades de aquisição do conhecimento coletivo, mas, ensinando de maneira individualizada, respeitando o tempo, as habilidades e as dificuldades de cada um, promovendo a construção do saber para todos.

Assim sendo, o problema de pesquisa se define em: Quais as dificuldades dos educandos de EJA na aprendizagem da leitura e escrita frente às práticas pedagógicas de Língua Portuguesa?

1.3 PERGUNTAS NORTEADORAS

Diante do problema colocado, faz-se necessário questionar:

Como tornar a aprendizagem de leitura e escrita um processo formativo considerando as diferenças e os perfis dos educandos da EJA?

Como os diferentes perfis e trajetórias escolares dos educandos da EJA interferem na aprendizagem de ler, escrever e falar em Língua Portuguesa?

Quais os desafios enfrentados nas práticas pedagógicas de Língua Portuguesa frente às dificuldades de aprendizagem dos educandos da EJA?

Qual a aproximação e distanciamento das DCEs e PPP no tocante ao ensino da Oralidade, da Leitura e da Escrita?

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar as dificuldades dos educandos de EJA do Ensino Fundamental Fase II na aprendizagem da oralidade, da leitura e da escrita.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Traçar os perfis e trajetórias de vida escolar dos sujeitos de EJA;
- Diagnosticar às dificuldades de aprendizagens relativos à oralidade, leitura e escrita;
- Identificar os desafios da prática pedagógica visando superá-los na intervenção;
- Avaliar as evoluções na aprendizagem de oralidade, leitura e escrita após as práticas pedagógicas interventivas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 SUJEITOS DA EJA: TEMPO E ESPAÇOS NA CONSTITUIÇÃO DE OUTROS PERFIS

Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são pessoas marcadas pelos seus direitos negados quanto à escolarização, grande parte deles permaneceram por anos fora da escola, tiveram seu tempo de estudo cerceado por motivos de outras prioridades como o trabalho ou a família. São sujeitos que chegam à escola cansados, famintos e ao deparar com os compromissos da escola se sentem inseguros.

Os problemas ocasionados pelos períodos sem estudar trazem dificuldades de aprendizagem e permanência na EJA. Outro aspecto é a diferença na faixa etária entre os jovens e os adultos que denotam sentidos diferentes de escola que cada indivíduo evidencia, FREIRE (1987, p. 10) afirma que “determinadas turmas da educação de jovens e adultos representam desafios que podem transformar-se tanto em dificuldades insolúveis como em potencialidades orientadas para o seu sucesso educativo e social”.

São sujeitos que apresentam características plurais inseridos num mesmo contexto escolar, pois, eles apresentam identidades diversas, múltiplas trajetórias de vida e variadas representações de mundo. As turmas são mescladas por jovens que estão fora da idade/série e por adultos e idosos que no decorrer da escolarização não concluíram a Educação Básica.

Alguns carregam em si a escolarização como uma obrigatoriedade, principalmente os mais jovens, no que diz respeito aos grupos juvenis. Segundo Dayrell (2003), a constituição do sujeito jovem nos remete para o entendimento da necessidade que os jovens demonstram.

A juvenilização na EJA tem aumentado significativamente, os jovens juntamente com os adultos e os idosos são pessoas oriundas de vários locais, com identidades, crenças, culturas e perspectivas diferentes; essa diversidade na forma de pensar e agir num mesmo espaço dão conotações de mundo de acordo com a singularidade e a relação com o outro (LAFFIN, 2010, p. 185).

Os adultos são mais conscientes de suas responsabilidades escolares e têm seus objetivos traçados com intuito de aproveitar o tempo perdido, têm percepção

dos prejuízos causados pela falta de estudo. Esses valorizam a oportunidade de aprendizagem muito mais que a certificação. Reconhecem a possibilidade de busca do saber porque, muitas vezes, o adulto se sente sem voz e sem vez por não ter domínio do saber, a respeito disso,

[...] a constituição do desenvolvimento humano passa pela ampliação das liberdades, o que, especialmente no Brasil, exige ampliar a concepção de educação e reconhecê-la como direito ao longo da vida. Isso passa pela consolidação de status próprio à Educação de pessoas Jovens e Adultas no sistema escolar, na perspectiva dual e democrática, a qual, tomando o diálogo como fundamento da aprendizagem, esta como foco da EJA, apresenta a necessidade e a viabilidade de um entrelaçamento transformador entre sistema e mundo da vida (FRANZI 2009, p. 174).

Laffin (2006) faz referência aos adultos dizendo que estes são homens e mulheres, na sua maioria oriundas dos segmentos populares, que trazem uma história de vivências de desigualdade sociais perante o mundo e a escola. Essa questão de tratar igual os desiguais como forma de democracia.

Aristóteles alega que “devemos tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de sua desigualdade” se torna a pior forma de direito democrático, quando se refere à aprendizagem, quanto aos direitos todos possuem os mesmos, mas, no que tange a maneira de abordagem e intervenção pedagógica deve ser considerado a individualidade e o fator educar como ato humanizador dos educandos da EJA.

A compreensão sociocultural dos sujeitos e o contexto de inserção de suas vivências são circunstâncias que devem ser levadas em consideração para o sentido de qualificar a promoção da aprendizagem e o desenvolvimento psicológico individualizado, isso emerge:

[...] chama a atenção para o fato de que diferentes grupos etários vivenciam tempos interiores diferentes, em mesmo período cronológico, pois “cada um vive com os pares da mesma idade e de idades distintas, em uma plenitude de possibilidades contemporâneas”. Para cada um o mesmo tempo é um tempo distinto, quer dizer, uma época distinta de si mesmo, que é partilhada com seus coetâneos (PINDER *apud* MANNHEIM, 1993, p. 517).

Tendo em vista que ao conhecer a demanda da EJA, há um atendimento a várias pessoas que estão em vulnerabilidade social, tais como adolescentes, mulheres, sujeitos em cumprimento de pena em liberdade com uso de tornozeleira eletrônica, por isso, se encontram desmotivados, cabendo ao educador, sair da zona

de conforto e elaborar materiais e mudar as metodologias num processo incessante de busca de alternativas para melhor adequar a esse ambiente escolar de forma a garantir a aprendizagem. O contexto socioeconômico é extremamente perverso, pois,

[...] quanto mais se avança na configuração da juventude e da vida adulta teremos mais elementos para configurar a especificidade da EJA, a começar por superar visões restritivas que tão negativamente a marcaram. Por décadas, o olhar escolar os enxergou apenas em suas trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos dos reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não concluintes da 1° a 4° ou da 5° a 8°. Com esse olhar escolar sobre esses jovens – adultos, não avançaremos na configuração (ARROYO 2008, p. 22-23).

É imprescindível ressaltar que a educação acontece em todos os espaços, formais e não formais em que o sujeito está inserido, tais como o campo de trabalho, as instituições que frequenta, o local de lazer, etc. O espaço de interação conforme Certeau (1998) seria, então, o “lugar praticado”, nessa visão representa o lugar (dimensão fixa, física que dispõe coisas e pessoas) recriado pelas relações tecidas pelos sujeitos com aquele lugar.

Entretanto, a construção do sujeito na formação do conhecimento deve ser aprimorada pela ação educativa, onde o professor por meio da mediação pedagógica fará as contribuições necessárias para que haja apropriação dos saberes. Carrano (2003) parte de que o espaço não é um dado, mas uma construção social.

As características pertencentes a esses sujeitos podem ser compreendidas quanto:

[...] ao se falar de sujeito tratamos de um *ser Humano*, aberto a um mundo, portador de desejos, movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos (também sujeitos); um *ser social* que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto de família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais; e ainda um *ser singular*, exemplar e único da espécie humana, que tem uma história, que interpreta o mundo, dá sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às relações com os outros, à sua própria história e à singularidade (CHARLOT, 2001, p. 33).

2.2 DIVERSIDADE NA EJA: CONFLITOS NA REALIDADE DA ESCOLA

A diversidade da EJA em uma sala de aula, onde os sujeitos que frequentam a escola depois de adultos, caracterizam-se pela necessidade de uma aprendizagem pautada na flexibilização do atendimento, nos conteúdos voltados ao cotidiano profissional, nas práticas pedagógicas organizadas através de um currículo específico. Para tanto, é preciso questionar:

Diversidade de educandos: adolescentes, jovens, adultos em várias idades; diversidade de níveis de escolarização, de trajetórias escolares e sobretudo de trajetórias humanas; diversidade de agentes e instituições que atuam na EJA; diversidade de métodos, didáticas e propostas educativas; diversidade de organização do trabalho, dos tempos e espaços; diversidade de intenções políticas, sociais e pedagógicas. Essa diversidade do trato da educação de jovens e adultos pode ser vista como uma herança negativa. Porém, pode ser vista também como riqueza. Pode refletir a pluralidade de instituições da sociedade, de compromissos e de motivação tanto políticas como pedagógicas (ARROYO, 2011).

Oliveira (1999, p. 60), ao elaborar um perfil geral do educando da modalidade EJA, afirma que esse estudante,

traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa da vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades [...] e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

A Educação de Jovens e Adultos se constitui por diferentes sujeitos e cada um possui seu tempo próprio de aprendizagem de apropriação dos saberes e de representação de mundo. Soares (1986) afirma que o educando é reconhecido como sujeito sócio histórico cultural com conhecimentos e experiências acumuladas. Considerando essa diversidade de culturas e saberes, de limites e possibilidades de cada educando, está o desafio da EJA cujo aspecto pedagógico deve ter flexibilidade de conteúdos que viabilizam o acesso, a permanência e sucesso escolar.

A concepção do reconhecimento do sujeito da EJA como processo na construção do conhecimento, confirmando os saberes adquiridos ao longo da vida e assegurando que a apropriação seja ressignificado, por trazerem consigo uma

bagagem sociocultural, pois a produção dos saberes acontece em outros lugares além da escola (DCE – PARANÁ - EJA, 2006, p 27).

Os perfis dos educandos da EJA são inerentes a compreensão de homens e mulheres com identidades e experiências de vida diferentes que se justifica no afastamento escolar pelo ingresso ao trabalho, evasão ou repetência escolar (DCE – PARANÁ - EJA, 2006, p 28).

O atendimento referente às características etárias de adolescentes, jovens, adultos e idosos deve romper com modelos fragmentados de ensino, eles necessitam da escolarização formal na exigência do mundo do trabalho, para que haja o predomínio da socialização do saber respeitando a temporalidade de cada sujeito, na oportunidade de construir sua autonomia intelectual (DCE – PARANÁ - EJA, 2006, p 28).

A juvenilização dos educandos da EJA é outra situação que trouxe para dentro da escola problemas referentes a essa faixa etária que são a indisciplina, falta de comprometimento e a agressividade, tornando mais difícil a mediação do professor. Conforme Carrano (2007),

[...] à escola impõe-se o desafio de derrubar os muitos muros materiais e simbólicos que foram construídos ao longo da história e que, em última instância, são os principais responsáveis pelas interferências na comunicação entre os jovens alunos, seus colegas mais idosos e seus professores... A escola se afirma como o espaço e tempo dos encontros entre os muitos sujeitos culturais que a fazem existir; assim, como educadores, faz parte de nossa tarefa levarmos em conta fundamentalmente aqueles que pretendemos educar (p. 155-156).

As diferenças entre jovens e adultos denotam várias dimensões que devem ser levadas em consideração tais como fatores psicológicos, o sentido que a escola representa para cada indivíduo, a metodologia aplicada e as expectativas que o educando busca na escola. Em relação a isso a atribuição docente, segundo Freire é,

[...] propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar (FREIRE, 1997, p. 46).

Em dialogicidade a Freire, Arroyo tem apresentado também incansavelmente em seus estudos a comprovação de que o campo da EJA está aberto para

semeaduras e cultivos, ainda pouco consolidado no que se refere as políticas públicas, as diretrizes educacionais, a formação de educadores e intervenções pedagógicas.

Essa busca de uma especificidade que defina os rumos dessa modalidade tem deixado marcas que evidenciam a diversidade vivida nessa área, onde, as políticas públicas em relação a EJA, são de total responsabilidade do Estado, entretanto, os indicadores apontam para uma carência nos direcionamentos pedagógicos que levam a construção da autonomia tanto na formação dos educadores quanto nas condições de um processo educativo que garanta a permanência e a conclusão dos educandos na Educação Básica.

Esse espaço escolar deve estar comprometido em contribuir para o coletivo dessa diversidade ofertando materiais didáticos específicos e docentes formadores das competências educacionais enfatizando conteúdos que realmente são importantes para despertar na juventude o protagonismo em atuar na sociedade e para os adultos subsídios para suas profissionalizações.

É necessário que o Estado implemente as demandas das políticas públicas a fim de melhorar as ofertas de escolarização na EJA mediadas com abertura facilitadora para que essa pluralidade de sujeitos se sintam acolhidos e motivados como forma de superação dos aspectos que negativamente marcam a vida desses jovens e adultos, tendo em vista que por décadas foram vistos como educandos evadidos, reprovados, defasados, com problemas de frequência e de aprendizagem, não concluintes. Arroyo reafirma:

[...] a reconfiguração da EJA não pode começar por perguntar-nos pelo seu lugar no sistema de educação e menos pelo seu lugar nas modalidades de ensino. Partir desse foco vai nos confundir aís do que ajudar na reconfiguração da EJA. A inserção “escolar” não pode ser o ponto de partida. Seria uma pretensão desfocada (ARROYO, 2011, p. 22).

Conforme explana o documento legal, a Educação de Jovens e Adultos tem de partir, para sua configuração como

[...] um campo específico, da especificidade dos tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos. Tem de partir das formas concretas de viver seus direitos e da maneira peculiar de viver seu direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno (BRASIL - LDB, nº 9394/96, Art. 1º e 2º).

Arroyo (2011) analisa a EJA sob o olhar crítico de como são vistos os sujeitos que em seus percursos de vida não alcançaram a escolarização em tempo oportuno, por mais que as políticas garantam uma segunda chance para acesso e continuidade dos níveis escolares não cursados, a ótica da sociedade em relação a esses jovens e adultos ainda são excludentes.

A esse princípio Arroyo (2011) evidencia:

[...] um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Vistos nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga (p. 23 e 24).

O autor indaga a respeito de “como ver esses jovens-adultos?” Dentro da realidade que se encontra a referida pesquisa, também se faz necessário alguns questionamentos para além de uma resposta subjetiva, mas, que respondam no contexto vivenciado: Quais são as reais condições que a escola e os professores estão oportunizando na EJA na contemporaneidade? Com que olhar docente enxergamos os nossos educandos? Há preocupação no atendimento pedagógico que possam sanar essas lacunas escolares que eles carregam?

Nesse olhar mais abrangente da juventude as políticas públicas e as políticas educativas da juventude como EJA, adquirem configurações muito mais abrangentes. Radicalizam o legítimo direito à educação para todos. Esse “todos” abstrato de particulariza em sujeitos concretos (ARROYO, 2011, p. 23).

Ao relacionar as políticas públicas voltadas para a EJA, o autor reforça que a abrangência desse direito não se concretiza como forma de superação social, isso causa precariedade na trajetória humana.

Trata-se de captar que, nessa negatividade e positividade de suas trajetórias humanas, passam por vivências de jovens-adultos onde fazem percurso de socialização e sociabilidade, de interrogação e busca de saberes, de tentativas de escolhas e formação de valores. As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens. [...] Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação [...] A EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for

equacionada no campo dos direitos e deveres públicos (ARROYO, 2011, p. 25 e 26).

2.3 FALANDO A MESMA LINGUAGEM: ACOLHIMENTO, PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

Essa dialogicidade de tempo e espaço escolares se constitui nas relações que se efetivam dentro do espaço democrático que deve ser a escola; o professor ao intervir na realidade deve aprofundar nos debates temas significativos e concretos, confrontar análise de problemas, expor a importância dos saberes acumulados, propor mudança de postura diante do protagonismo e na participação em todos os espaços e tempos que se encontram. Há um diálogo nas ideias postas com o pensamento de Freire (1999, p. 104) que remete que a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

No que diz respeito a linguagem do sujeito, é necessário uma condição adequada de tempo e espaço para uma proposta de aprendizagem com elementos suficientes para o sujeito aprender, com uma dinâmica que possa dialogar com uma linguagem acessível, capaz de garantir a permanência e a conclusão da educação básica. Eles são repletos de conhecimentos, isso não pode ser ignorado, que devem ser aprimorados e moldados para a aquisição do saber.

Além disso, Freire (1997, p.105) preconiza que ninguém é sujeito da autonomia de ninguém, por outro lado, ninguém amadurece de repente, o amadurecimento faz parte do dia a dia; a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Nessa ideia é importante que uma pedagogia da autonomia, para educandos e educadores, centre-se nas experiências, “experiências que respeitem acima de tudo a liberdade de cada um”.

A EJA perante as suas especificidades e pela negação à escolarização desses sujeitos passa pela necessidade do professor despertar nos educandos a consciência crítica para a permanência da educação nas suas vidas, nesse sentido levá-los à compreensão dos fatores vividos, posteriormente agregando as vivências e experiências ao processo de ensino numa perspectiva de tempo e espaço em razão das ações participativas na sociedade que levam a transformação da aprendizagem diante das mudanças culturais.

Os problemas da leitura e da produção de texto na Escola são produtos da carência de uma concepção de linguagem que confira significação àquilo que permeia os saberes não-formais e informais do aluno. Segundo Freire (1997, p. 139), a leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Segundo Solé (1999, p. 31), quando se fala de atribuir significado, fala-se de um processo que nos mobiliza em nível cognitivo, e que nos leva a revisar e a recrutar nossos esquemas de conhecimento para dar conta de uma nova situação, tarefa ou conteúdo de aprendizagem.

Geraldi (1985) apresenta três concepções a respeito da linguagem que perpassam o trabalho com a língua materna na escola, a primeira é que concebe a linguagem como a expressão do pensamento; a segunda considera como instrumento de comunicação. A terceira, que concebe a linguagem como uma forma de interação, é por meio dela que se constituem as relações sociais entre os sujeitos falantes, e nessa perspectiva o processo educacional tem implicação significativa em na sala de aula pela presença das variedades linguísticas sociais e regionais enfrentadas no cotidiano docente,

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (BAKHTIN, 1981 *apud* GERALDI, 1985, p. 41).

É na diversidade da EJA que se apresentam as diferenças dialetais pela existência maciça de pessoas provenientes das camadas sociais populares, essa afirmação da linguagem como interação é o caminho para o rompimento com a depreciação da forma do falante em relação ao seu empoderamento. Cabe ao professor de Língua Portuguesa criar condições para que os educandos compreendam as diferenças entre a forma de falar e de escrever, pois, tanto a fala quanto a escrita podem ocorrer na língua padrão ou não padrão. Eles precisam saber a situação de uso, quando e onde usar uma ou outra.

Outra problemática que incide na EJA é a evasão escolar dos educandos, um grande índice de matrículas são realizadas todos os períodos, muitas desistências são ocasionadas por fatores recorrentes relacionados, principalmente, em conciliar

horários de trabalho, os compromissos com a família e ao deslocamento à escola, em conformidade com essas decorrências, cabe ao professor o fazer pedagógico com estratégias condizente com a individualidade dos educandos para assegurar a permanência dos mesmos à escola. Diante disso, Gagno e Portela (2013) afirmam que a garantia de acesso e permanência com sucesso para estudantes de EJA deve ser o objetivo de toda a sociedade, e isso só será possível na medida em que as diferenças forem respeitadas.

Há diversas variáveis interferindo no processo de evasão escolar. Muitas vezes, o estudante não deixa voluntariamente a escola. Faz isso por causa da família ou do trabalho. Também existe a questão da qualidade do curso oferecido. Falta pensar a EJA nas demandas de aprendizagem dessa clientela específica. É importante conhecer que a maioria dos estudantes que procuram concluir a educação formal também carece de qualificação profissional, e por isso, deve-se articular a formação deles com a educação continuada (IRELAND, 2009).

O resgate desses educandos pela instituição escolar que oferta a EJA se faz necessário a fim de proporcionar um espaço de interação e de socialização das relações e conhecimentos, conforme Gagno e Portela (2013) reconhecer e valorizar experiências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo e em diferentes instâncias sociais diversas da escola é essencial ao profissional da educação.

A dificuldade quanto à permanência dos educandos da EJA está relacionada com o processo de aprendizagem, pois, esses sujeitos têm necessidade de se sentirem acolhidos tanto pela escola quanto pelo docente para que haja motivação e interesse pelo ato de aprender. Pois como afirma Freire (1997) “ensinar significa querer bem os educandos” (FREIRE, 1997, p.159), de fato, o acolhimento é extremamente relevante para a interação professor e aluno, ao estabelecer vínculos de relacionamento afetivo ajuda a estimulá-los e encorajá-los contribuindo para a mediação da prática educativa.

[...] discutir com os educandos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os educandos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (FREIRE, 1997, p. 30).

Em concordância com Brunel (2004, p. 21) é necessário ressignificar o lugar 'simbólico', é fundamental que o papel do educador seja flexível em sala de aula, entendendo que são trabalhadores que precisam frequentar presencialmente e há ainda outras consequências socioeconômicas provocadas pela responsabilidade de ser trabalhador e aluno, perante essa reflexão o pensamento de Freire (1997), norteia que é preciso assumir a realidade concreta para transformá-la.

Com base nisso, ressalta Giroux (1997),

por meio da reflexão, não só se pensa a respeito da vida cotidiana e de sua prática na atualidade, como também se desenvolve o discurso e linguagem crítica, de modo a promover mudanças. É importante que os educandos e educadores se manifestem contra as injustiças econômicas, políticas e sociais na escola e na sociedade (p. 163).

Esses apontamentos não devem ser ignorados, essa é a realidade que permeia o trabalho educacional, exigindo sensibilidade e atenção redobrada sobre a práxis com objetivo de aproximação entre a contextualização e uma metodologia concisa para que isso influencie na permanência e na participação dos educandos. A esse respeito Freire (1997) se pronuncia que,

é preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência técnica (p. 120).

2.4 LEITURA E ESCRITA NA EJA: DAS DIRETRIZES CURRICULARES AO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA ESCOLA

O ensino da EJA no Paraná está contemplado nas Diretrizes Curriculares da Educação (DCEs) de Jovens e Adultos, no entanto, há urgente necessidade de reflexões que levem à reelaboração e formulação de novas propostas para a melhoria da escolarização dessas pessoas, que atenda a um projeto pedagógico com especificidades curricular ao trabalho educacional, que envolva as necessidades metodológicas direcionadas e sistematizadas a esses alunos.

A oferta da educação de jovens e adultos, contemplada no DCE/EJA, tem a função reparadora, equalizadora e qualificadora e tem os seguintes objetivos: a) compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica, e adotem atitudes éticas e

compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual; b) fornecer subsídios para que se afirmem como sujeitos ativos, críticos, criativos e democráticos, aprendendo permanentemente, refletindo de modo crítico; c) agindo com responsabilidade individual e coletiva; d) participando do trabalho e da vida coletiva; e) comportando-se de forma solidária; f) acompanhando a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentando problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir do uso metodologicamente adequado de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócios históricos.

A concepção, os conteúdos e os respectivos encaminhamentos metodológicos para a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná, é uma modalidade de ensino da Educação Básica, cuja concepção de currículo compreende a escola como espaço sociocultural que propicia a valorização dos diversos grupos que a compõem, ou seja, considera os educandos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.

Esse currículo entendido, ainda, como um processo de construção coletiva do conhecimento escolar articulado à cultura, em seu sentido antropológico, constitui-se no elemento principal de mediação entre educadores e educandos e deve ser organizado de tal forma que possibilite aos educandos transitarem pela estrutura curricular e, de forma dialógica entre educando e educador, tornar os conhecimentos significativos às suas práticas diárias. Nesta ótica o conhecimento se constitui em núcleo estruturador do conteúdo do ensino.

Nesse enfoque, a organização do trabalho pedagógico na Educação de Jovens e Adultos, prevendo a inclusão de diferentes sujeitos, necessita ser pensada em razão dos critérios de uma seleção de conteúdos que lhes assegure o acesso aos conhecimentos historicamente construídos e o respeito às suas especificidades.

As Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná como modalidade da Educação Básica, passa adotar os mesmos conteúdos curriculares previstos nela. No entanto, cabe ressaltar que a organização metodológica das práticas pedagógicas, dessa modalidade deve considerar os três eixos articuladores propostos nas Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos: Trabalho, Cultura e Tempo, os quais devem se articular tendo em vista a apropriação do conhecimento que não deve se restringir à transmissão/assimilação de fatos, conceitos, ideias, princípios, informações etc., mas sim compreender a aquisição cognoscitiva e esses três eixos estarem

intrinsecamente ligados à abordagem dos conteúdos curriculares propostos para a Educação Básica.

2.4.1 As Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa e as orientações das Práticas de Oralidade, Leitura, Escrita

Ao enfatizar as diferentes práticas sociais de linguagem como centralidade no trabalho pedagógico, considera-se a língua como dialógica e reflexiva na utilização da leitura, escrita e oralidade como finalidade de interação para que os sujeitos se constituam na sociedade de maneira letrada. Quando se trata de letramento, para além da alfabetização, conforme Soares (1986), refere-se ao indivíduo como sendo não apenas alguém que só deve saber ler e escrever, mas que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e escrita, posiciona-se e interage com as exigências da sociedade diante das práticas de linguagem, demarcando a sua voz no contexto social.

Para inserção de uma prática social efetiva de leitura e de escrita na EJA, se torna fundamental apoiar-se nos conceitos de letramento, e nessa perspectiva o educador deve repensar as ações pedagógicas numa abordagem de construção e interação em sala de aula, “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita” (SOARES, 2004, p.18).

Na EJA, especificamente, pelas condições de diferentes níveis socioculturais dos educandos, se faz necessário, que a mediação docente no ensino da Língua aconteça por meio do trabalho pedagógico da oralidade, leitura e escrita sendo desenvolvido dentro da proposta do letramento oportunizando “aprender a ler e a escrever que é aprender a construir sentido para e por meio de textos escritos, usando experiências e conhecimentos prévios”.

Uma pesquisa educacional divulgada pelo IBOPE, em 2018, mostra que três brasileiros em cada dez não aprenderam o suficiente para ler e escrever, são os chamados analfabetos funcionais, que aprenderam pouco para entender um texto. Segundo o IBGE, no Brasil, são quase 12 milhões de pessoas que têm mais de 15 anos e não sabem ler ou escrever. O desafio de pessoas que não aprenderam ler e escrever, é

grande pois não podem fazer tarefas simples como reconhecer para onde vai um ônibus ou compreender as informações de uma placa.

Esses números são assustadores e demonstram a importância do trabalho da EJA para a mudança dessa realidade, e para isso, aprender a ler e escrever exige uma ação integrada da escola, educadores e sociedade.

Segundo Soares (1983), “[...]porque a posse dessa variedade e dessa forma específica de relação com a linguagem é instrumento fundamental e indispensável na luta pela superação das desigualdades sociais”.

O papel do educador da disciplina de Língua Portuguesa está em propiciar ao educando a interação com textos de diferentes esferas sociais (jornalística, literária, publicitária, digital, etc). Sob o exposto, defende-se que as práticas discursivas abrangem, além dos textos escritos e falados, a integração da linguagem verbal com outras linguagens.

Nas Diretrizes existem várias sugestões de trabalho que podem ser feitos na prática da oralidade com gêneros orais, como: apresentação de temas variados (histórias de família, da comunidade, um filme, um livro); depoimentos sobre situações significativas vivenciadas pelo educando ou pessoas do seu convívio; dramatização; recado; explicação; contação de histórias; declamação de poemas; troca de opiniões; debates; seminários; júris-simulados e outras atividades que possibilitem o desenvolvimento da argumentação (PARANÁ, 2008), sabe-se que nem todas essas atividades desenvolvem o senso argumentativo, por outro lado, o trabalho com a oralidade têm muitos outros aspectos que podem ser explorados.

Esse ato precisa ser encaminhado pelo educador por meio da reflexão sobre os usos da linguagem com o conteúdo de sua participação oral, não sendo proposto desvinculado de uma leitura por exemplo.

O educador, ao planejar o trabalho com a oralidade deve dar condição ao educando de conhecer, usar e entender a variedade linguística e a necessidade de se adequar ao uso nos diferentes contextos da linguagem.

Principalmente por se tratar da EJA, as atividades orais devem aprimorar os recursos expressivos da linguagem conforme a situação, o assunto e a intenção; praticando e aprendendo a questão da convivência democrática que supõe o falar e o ouvir, pela heterogeneidade da turma pertencente a grupos sociais distintos.

As DCEs legitimam as expressões da fala historicamente marginalizada em relação à centralidade ocupada pela norma padrão, pelo poder da fala culta. A

marginalidade contraria o mito que considera a língua uniforme, invariável conforme o contexto de interação, Bagno (2003, p.17 *apud* PARANÁ, 2008) afirma que esse mito “tem sido prejudicial à educação”, porque impõe uma norma como se fosse a única e desconsidera as outras variedades, considerando outras situações sociais, e que para tanto:

[...] deve haver também padrões de uso da língua diferentes. A variação, assim, aparece como uma coisa inevitavelmente normal. Ou seja, existem variações linguísticas não porque as pessoas são ignorantes ou indisciplinadas; existem, porque as línguas são fatos sociais, situados num tempo e num espaço concretos, com funções definidas. E, como tais, são condicionados por esses fatores (ANTUNES 2007, p. 104 *apud* PARANÁ, 2008).

Entretanto, a norma padrão deve ser reconhecida e compreendida pelos educandos da EJA como fator de integração social e cultural, é, portanto, direito que esses sujeitos tenham desse acesso a essa norma, mas, que sejam valorizados também pelos seus múltiplos saberes. Dessa forma, o educando terá condições de se posicionar criticamente diante de uma sociedade de classes, repleta de conflitos e contradições.

A prática da leitura, na concepção de linguagem assumida pela DCE de Língua Portuguesa, é vista como um ato dialógico, interlocutivo. O leitor, nesse contexto, tem um papel ativo no processo da leitura, e para se efetivar como coprodutor, procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, usa estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico, nas suas experiências e na sua vivência sociocultural (PARANÁ, 2008).

Aponta o documento que ler é familiarizar-se com diferentes textos produzidos em diversas esferas sociais: jornalísticas, artística, judiciária, científica, didático-pedagógica, cotidiana, midiática, literária, publicitária, etc. No processo de leitura, também é preciso considerar as linguagens não-verbais. A leitura de imagens, como: fotos, cartazes, propagandas, imagens digitais e virtuais, figuras que povoam com intensidade crescente o universo cotidiano, contemplando os multiletramentos (PARANÁ, 2008).

Destaca ainda o documento que se trata de propiciar o desenvolvimento de uma atitude crítica que leva o educando a perceber o sujeito presente nos textos e, ainda, tomar uma atitude responsiva diante deles. Sob esse ponto de vista, o professor precisa atuar como mediador, provocando os educandos a realizarem

leituras significativas. Assim, o professor deve dar condições para que o educando atribua sentidos a sua leitura, visando a um sujeito crítico e atuante nas práticas de letramento da sociedade (PARANÁ, 2008).

O documento acrescenta que somente através do aprofundamento da leitura é que se desenvolve no educando a capacidade de perceber as entrelinhas implícitas em cada texto. Cabe ao educador depreender estratégias de ensino de leitura que os levem a refletir, reconhecer e se posicionar a partir do que leem, ponderando a pluralidade textual tais como: contexto de produção, a finalidade e o gênero, “percepção e reconhecimento – mesmo que inconscientemente – dos elementos de linguagem que o texto manipula” (LAJOLO, 2001, p. 45 *apud* PARANÁ, 2008).

Com relação aos gêneros textuais o documento destaca que a leitura, dependendo do gênero discursivo possibilita ampla interpretação na esfera literária ou se torna mais restrita na esfera social. É a forma como se dá o encaminhamento da prática da leitura desde a escolha do texto até o planejamento das atividades que denotam a diferença na compreensão do mesmo. Antunes (2003 *apud* PARANÁ, 2008) salienta que conforme variem os gêneros (reportagem, propaganda, poemas, crônicas, história em quadrinhos, entrevistas, blog), conforme variam a finalidade pretendida com a leitura (leitura informativa, instrumental, entretenimento...), e, ainda, conforme variam o suporte (jornal, televisão, revista, livro, computador...), também as estratégias a serem usadas.

A DCE contempla a prática pedagógica de leitura em sala de aula, como relevante a partir da análise dos conhecimentos de mundo dos educandos da EJA, da situação comunicativa, dos interlocutores envolvidos, dos gêneros, das esferas e da intertextualidade. Para Koch (2003), esses conhecimentos devem ser mediados por meio das estratégias:

[...] cognitivas: como as inferências, a focalização, a busca da relevância; sociointeracionais: como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos, etc.; **textuais**: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu “projeto de dizer” (pistas, marcas, sinalizações) (Grifo da autora) (KOCH, 2003, p. 24 *apud* PARANÁ, 2008).

Silva (2002) afirma que o ensino requer uma seleção prévia de textos levando em consideração o contexto, as experiências e expectativas que os educandos

apreciam ler para que assim possam ampliar seus horizontes, “além de posicionar-se como um leitor assíduo, crítico e competente, entenda realmente a complexidade do ato de ler” (SILVA, 2002, p. 22 *apud* PARANÁ, 2008).

Ao exposto, Silva (2002) acrescenta que é também fundamental que haja a contribuição da escola no sentido de oferecer “a qualificação e a capacitação contínua dos leitores ao longo das séries escolares colocam-se como uma garantia de acesso ao saber sistematizado, aos conteúdos do conhecimento que a escola tem de tornar disponíveis aos estudantes” (SILVA, 2002, p. 07 *apud* PARANÁ, 2008).

A prática da escrita, apontada pela DCE, leva em conta a relação entre o uso e o aprendizado da língua, sob a premissa de que o texto é um elo de interação social e os gêneros discursivos são construções coletivas. Assim, entende-se o texto como uma forma de atuar, de agir no mundo. Escreve-se e fala-se para convencer, vender, negar, instruir, etc., destacando que

[...] o domínio da escrita é inato ou uma dádiva restrita a um pequeno número de sujeitos implica distanciá-la dos alunos. Quando a escrita é supervalorizada e descontextualizada, torna-se mero exercício para preencher o tempo, reforçando a baixa autoestima linguística dos alunos, que acabam compreendendo a escrita como privilégio de alguns. Tais valores afastam a linguagem escrita do universo de vida dos usuários, como se ela fosse um processo à parte, externo aos falantes, que, nessa perspectiva, não constroem a língua, mas aprendem o que os outros criaram (PARANÁ, 2008).

O documento, apoiado em Marcuschi (2005), descreve sobre os elementos de organização de um texto escrito, como: unidade temática, coerência, coesão, intenções, interlocutor (es) e outros, devem ser compreendidos pelo educando, além disso, “[...] a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados” (MARCUSCHI, 2005, p. 17 *apud* PARANÁ, 2008).

Também Geraldi (1997) destaca que a escrita deve se apresentar com aspecto significativo para os educandos pela proposição de estratégias de aprendizagem que percebam resultados, isso deve ocorrer de maneira interlocutiva, ou seja, relacionando às circunstâncias de produção com o que se escreve, há uma implicação em assumir-se como locutor para ser um bom produtor, assim Geraldi

(1997 *apud* PARANÁ, 2008) propõe que a escrita exige certas condições: ter o que dizer; razão para dizer; como dizer, interlocutores para quem dizer.

As DCE cita diversos gêneros que podem ser trabalhados em sala de aula para aprimorar a prática de escrita, contudo, ressalta-se que os gêneros escritos não se reduzem a esses exemplos: convite, bilhete, carta, cartaz, notícia, editorial, artigo de opinião, carta do leitor, relatórios, resultados de pesquisa, resumos, resenhas, solicitações, requerimentos, crônica, conto, poema, relatos de experiência, receitas. Destaca também, a importância de realizar atividades com os gêneros digitais, como: e-mail, blog, chat, lista de discussão, fórum de discussão, dentre outros, experienciando usos efetivos da linguagem escrita na esfera digital.

A DCE exemplifica o percurso da produção de texto, se a proposta for produzir uma notícia, o professor poderá encaminhar leituras de notícias, solicitar comentários escritos sobre o fato para os educandos, a fim de trabalhar com a síntese de um assunto; em seguida, pode definir um tema para a produção da notícia, indicar a pesquisa sobre a temática e requerer entrevistas sobre o caso para compor a notícia. Nesse caminho, serão trabalhados: a opinião do aluno, o resumo, a pesquisa, a entrevista e a notícia; gêneros orais e escritos diferenciados que colaborarão com o objetivo que se tem: a produção de notícia (PARANÁ, 2008).

O processo de escrita exemplificado leva a vivência da prática de planejar, escrever, revisar e reescrever seus textos, e o educando percebe que a reformulação da escrita não é motivo para constrangimento. O ato de revisar e reformular são antes de qualquer coisa processos que permitem ao locutor refletir sobre seus pontos de vista, sua criatividade, seu imaginário (PARANÁ, 2008).

Dessa forma, o caráter interlocutivo da linguagem não fica comprometido, oportuniza aos educandos a chance de constituição como sujeitos do fazer linguístico, com essa prática norteia o caminho a ser trilhado como incentivo à produção da escrita para que seja significativa pela prática da leitura.

Com relação às Diretrizes Curriculares Estaduais, destaca-se que a prática da escrita constitui uma ação com a linguagem que inclui, também, a avaliação da produção textual pelo educando que:

[...] procura no seu universo referencial os recursos linguísticos e os demais recursos necessários para atender à intenção. Avaliando o produto, ele sabe se pode manter o universo referencial como até então constituído (atualizando-o), ou se deve modificá-lo, ou ainda ampliá-lo (PIVOVAR, 1999, p. 54 *apud* PARANÁ, 2008).

No decorrer da produção de texto, o educando da EJA aumenta seu universo referencial e aprimora sua competência de escrita, apreende as exigências dessa manifestação linguística e o seu sistema de organização próprio. Ao analisar o texto produzido pelos educandos percebe-se essas intenções e as condições de sua produção (PARANÁ, 2008).

2.4.2 Projeto Político Pedagógico: encaminhamentos Didático-Metodológicos de Língua Portuguesa

O PPP (2017) do Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz apresenta a concepção de ensino aprendizagem, mencionando que a escola está para ensinar e socializar conteúdos das diversas áreas da ciência, produzidos no contexto histórico-social, numa constante interação que se dá através do processo de ensino-aprendizagem.

No processo de ensino-aprendizagem, professor e educandos, são sujeitos ativos que interagem entre si; compete ao professor direcionar o processo pedagógico, mediando, instrumentalizando e criando condições necessárias à apropriação do conhecimento pelo aluno. O educando é sujeito ativo no processo de apropriação e de significação social do conhecimento e da prática social, cabe ao professor criar situações para os educandos confrontarem os saberes trazidos com o saber elaborado na perspectiva da apropriação de uma concepção científico-filosófica da realidade social. Os objetivos a serem atingidos, norteiam a prática pedagógica, onde o professor, como mediador, seleciona os melhores encaminhamentos didáticos metodológicos para atingi-lo, pois,

[...] a prática pedagógica eficiente pressupõe a exigência de tratamento diferenciado de respeito às diferenças individuais e aos diferentes ritmos de aprendizagem, bem como a ênfase na diversificação metodológica e técnica, no sentido de suprir as carências dos educandos, com isso, a prática pedagógica deve propor interação entre conteúdo e a realidade concreta, visando à transformação da sociedade através da ação – compreensão – ação do educando, que enfoca os conteúdos, como produção histórico-social de todos; que a educação deve atuar de forma a transformar o ser humano em um ser filosófico promovendo a compreensão do mundo e a entender a interpretação dos seus fenômenos, tornando-se protagonista da sua história e, enquanto cidadão posicionar-se politicamente frente ao mundo que o cerca (PARANÁ, 2006 *apud* PPP, 2017).

A EJA na escola tem como característica o estudo presencial e sugere que o processo pedagógico seja viabilizado ao educando através de pesquisa e problematização na produção do conhecimento; do desenvolvimento da capacidade de ouvir, refletir e argumentar; de registros, utilizando recursos variados (esquemas, anotações, fotografias, ilustrações, textos individuais e coletivos), permitindo a sistematização e socialização dos conhecimentos; de vivências culturais diversificadas que expressem a cultura dos educandos, bem como a reflexão sobre outras formas de expressão cultural.

A relação da Proposta Político Pedagógica da escola no que trata da prática docente se encontra fundamentada nas DCEs da EJA e da disciplina ensinada, no caso, de Língua Portuguesa, são conferidas a autoria ao educador na elaboração do plano de trabalho adequado, selecionando os conteúdos específicos, sendo articulados ao atendimento da realidade e da necessidade da turma de atuação considerando sua dimensão histórica, vinculada ao mundo do trabalho, a ciência, as tecnologias, etc.

Tendo em vista que o papel da Educação de Jovens e Adultos, deve voltar-se para uma formação na qual os educandos possam, aprender permanentemente, refletir criticamente, agir com responsabilidade individual e coletiva, participar do trabalho e da vida coletiva, comportar-se de forma solidária, acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais, enfrentar problemas de aprendizagem por meio de metodologias diversas, tomando jovens e adultos como sujeito que se faz necessário pautar no processo educativo pela compreensão e pelo respeito do diferente e da diversidade, sendo assim SANTOS (1989) afirma que o educando da EJA deve,

[...] ter o direito a ser igual quando a diferença nos inferioriza e o de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza. Ao pensar no desafio de construirmos princípios que regem a educação de adultos, há de buscar-se uma educação qualitativamente diferente, que tem como perspectiva uma sociedade tolerante e igualitária, que a reconhece ao longo da vida como direito inalienável de todos (SANTOS, 1989 *apud* PPP, 2017).

A compreensão do professor da EJA deve ser de que o educando possa relacionar os conteúdos com o mundo do trabalho através da organização curricular que possibilite essa associação sobre a função do trabalho na vida escolar.

É inerente à organização pedagógico-curricular da EJA, a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos educandos de EJA, considerando os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho, face à diversidade de suas características.

Na EJA, cabe aos docentes levar em consideração as características específicas dos educandos dessa modalidade, como:

- Estar atentos para às potencialidades desses sujeitos, considerando-os em todos os planejamentos pedagógicos. Nesse sentido, o papel do docente é despertar a curiosidade, indagar a realidade e problematizá-la, ou seja, transformar as dificuldades em elementos de reflexão, para que os estudantes compreendam o processo educativo, que está ligado às questões sociais, relacionado com o seu tempo, sua história e seu espaço.

- Planejar a prática escolar, compreendendo as condições e os meios, para que esses possam retornar à escola ou nela permanecer, como também valorizar as questões culturais que podem ser disponibilizadas na abertura de espaços de diálogo, troca de experiências e de interessantes aproximações entre jovens, adultos e idosos.

- Definir e desenvolver o seu plano de ensino, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais de EJA e da proposta pedagógica deste Estabelecimento Escolar; conhecer o perfil de seus educandos jovens, adultos e idosos, utilizar adequadamente os espaços e materiais didático-pedagógicos disponíveis, tornando-os meios para implementar uma metodologia de ensino que respeite o processo de aquisição do conhecimento de cada educando jovem, adulto e idoso do estabelecimento.

No Quadro I, a Matriz Curricular apresentada faz referência a oferta das disciplinas e suas respectivas cargas horárias no Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA do estabelecimento de ensino ao qual se realiza a pesquisa.

QUADRO 01 - MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - FASE II

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENSINO FUNDAMENTAL – FASE II		
ESTABELECIMENTO: COLÉGIO ESTADUAL FLÁVIO FERREIRA DA LUZ		
ENTIDADE MANTENEDORA: GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ		
MUNICÍPIO: CURITIBA NRE: CURITIBA		
ANO DE IMPLANTAÇÃO: 2º SEMESTRE/2016 FORMA: SIMULTÂNEA		
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO: 1600/1610 H/A OU 1920/1932 HORAS		
DISCIPLINAS	ENSINO FUNDAMENTAL- FASE II	ENSINO MÉDIO
	Total de Horas	Total de horas/aula
LÍNGUA PORTUGUESA	280	336
ARTE	94	112
LEM – INGLÊS	213	256
EDUCAÇÃO FÍSICA	94	112
MATEMÁTICA	280	336
CIÊNCIAS NATURAIS	213	256
HISTÓRIA	213	256
GEOGRAFIA	213	256
ENSINO RELIGIOSO	10	12

FONTE: PPP, 2017.

Observa-se que a demanda de horas aulas é relativamente pouca para a gama de conteúdo a ser explicado aos educandos, por isso, esse processo deve ser flexível devido ao tempo diversificado de aprendizagem dos educandos.

As disciplinas são de oferta obrigatória pelo estabelecimento de ensino e de matrícula facultativa para o educando. O nível de ensino é Ensino Fundamental – Fase II, ao ofertar os estudos referentes o estabelecimento escolar terá como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais, que consideram os conteúdos ora como meios, ora como fim do processo de formação humana dos educandos, para que os mesmos possam produzir e ressignificar bens culturais, sociais, econômicos e deles usufruírem. Visa, ainda, o encaminhamento para a conclusão do Ensino Fundamental e possibilita a continuidade dos estudos para o Ensino Médio (PPP, 2017).

2.5 PRÁTICA PEDAGÓGICA DE LEITURA E ESCRITA E O DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

O processo pedagógico de Língua Portuguesa para os educandos da EJA, devido a diversidade da turma, deve ser repensado a partir das DCEs e planejado de forma a contemplar a realidade em que os educandos estão inseridos e

considerar os reflexos dos fatores social, histórico e cultural na escolarização desses educandos que são sujeitos característicos das diversas facetas das ações dos contextos em que vivem.

É o contexto que deve ser levado em consideração antes de qualquer planejamento educacional, e nesse ambiente desafiador que o professor tem papel extremamente motivador. Tendo em vista, a busca pelo resgate da identidade do aluno, pela sua humanização e autonomia pessoal (FREIRE, 1997).

Nesse sentido, a EJA deve incorporar, além da formação geral, as questões práticas da vida dos alunos, não ficando restrita aos conteúdos dos componentes curriculares. Ou seja, as vivências educativas ocorridas fora do ambiente da escola devem ser aproveitadas para enriquecer e contextualizar o conteúdo do currículo, complementando o sentido ao estudo.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 apresenta dois princípios orientadores dos programas de EJA para os diversos sistemas de ensino, sendo que o primeiro trata da:

[...] contextualização se refere aos modos como estes estudantes podem dispor de seu tempo e de seu espaço. Por isso a heterogeneidade do público da EJA merece consideração. A ela se dirigem adolescentes, jovens e adultos, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social, aí compreendidos as práticas culturais e valores já constituídos (BRASIL, 2000).

Por sua vez, “a flexibilidade curricular deve significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que estes educandos trazem consigo” (BRASIL, 2000).

Arroyo (2001) afirma que a organização escolar, na função social deve garantir, orientar, controlar e articular o trabalho docente dentro do contexto das várias relações, para que as ações pedagógicas sejam dinâmicas e eficazes possibilitando aos educandos da EJA, o respeito as limitações, as especificidades e as diferenças no desenvolvimento da competência da aprendizagem (ARROYO, 2001, p. 144).

A LDB 9394/1996 garante que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

Assim, ao tratar dos aspectos inerentes ao trabalho pedagógico tais como: consciência, ação e alienação docente, sob o prisma da Teoria: Sujeito, Motivação, Objetos Culturais e Mediação na perspectiva Vygotskyana, Branco e Haracemiv (2014) indagam qual é a dependência do objetivo da prática docente em relação ao seu motivo? Importa destacar que o conceito de atividade em Vygotsky (1984 *apud* BRANCO; HARACEMIV, 2014) sugere que a atividade socialmente significativa é o princípio explicativo da consciência, salientando que a consciência é construída de fora para dentro por meio das relações sociais. Consciência e atividade são, assim, dois elementos fundamentais à psicologia histórico-cultural e devem ser entendidos como unidade dialética, conforme assinala Asbahr (2005 *apud* BRANCO; HARACEMIV, 2014).

Paiva (2011) sugere que a práxis pedagógica para a EJA parta do princípio formativo de uma educação popular, porque os educandos são sujeitos que possuem variedade de saberes sendo papel fundamental do professor desenvolver e ampliar o repertório formal voltado aos interesses desses educandos, a fim de experienciar uma relação de empoderamento através da aquisição do conhecimento que os tornam conscientes de si na medida que aprofundam nesse processo emancipatório que é indispensável no mundo do trabalho e nas conquistas pessoais que permeiam a escolarização “[...] trançam-se histórias e com elas saberes, conhecimentos, produzidos na vida cotidiana, formando redes que passam a emergir na realidade da escola, como emergem na realidade da vida” (PAIVA, 2011, p. 22).

A esse respeito Schwartz (2012) menciona que,

[...] a educação de jovens e adultos, por isso, deve ser orientada no sentido de despertar no educando a consciência da importância de alfabetizar-se, de instruir-se. E essa necessidade será despertada também a partir da compreensão crítica da sua realidade e da sociedade em que está inserido. Por isso, precisa partir dos elementos que compõem a realidade do alfabetizando, seu mundo do trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores (p. 74).

Vasconcellos (2007) aponta que o foco do ensino ocorre a partir da contextualização da realidade dos educandos, “[...] a ressignificar sua atividade a partir do seu núcleo, possibilitando a articulação consistente entre a prática cotidiana

de sala de aula, as contraditórias demandas sociais e o horizonte de um novo histórico viável” (VASCONCELLOS, 2007, p. 68) nesse sentido é que o professor se depara com vários problemas de aprendizagens, principalmente quando se trata de questão de leitura e escrita na EJA isso está atrelado às dificuldades relacionado ao uso da Língua Portuguesa e ainda há outros fatores relevantes que interferem nesse resultado .

Arroyo (2008) ressalta a importância de reconhecer os tempos humanos da juventude e da adultez para definição das suas características, além disso, o tempo sem acesso escolar causando repetência e evasão, o fracasso na alfabetização por não ter recebido uma base significativa, o cansaço por dividir o tempo entre trabalho e estudo, a falta de motivação, a metodologia de ensino docente, etc.

É de suma importância ao processo pedagógico contribuir com o conhecimento significativo para os educandos sendo problematizado o conteúdo em questão e que seja ensinado pela contextualização. A respeito da contextualização na linguagem, elemento marcado pela concepção teórica fundamentada Bakhtin (2006) afirma que:

[...] o contexto sócio histórico estrutura o interior do diálogo da corrente da comunicação verbal entre os sujeitos históricos e os objetos do conhecimento. Trata-se de um dialogismo que se articula à construção dos acontecimentos e das estruturas sociais, construindo a linguagem de uma comunidade historicamente situada. Nesse sentido, as ações dos sujeitos históricos produzem linguagens que podem levar à compreensão dos confrontos entre conceitos e valores de uma sociedade (BAKHTIN, 1992 *apud* PARANÁ, 2008).

Ao pensar as práticas de leitura e escrita para EJA nos anos finais do Ensino Fundamental se concebe tais ideias a partir do enfoque de que os sujeitos pertencentes a essa fase de ensino são, portanto, já alfabetizados, possuem determinado nível de conhecimento e algum domínio da Língua Materna. Tendo em vista, o conceito de alfabetização como habilidade de ler e escrever.

Moreira (1993 *apud* SCHWARTZ, 2012, p. 24) defende que “Ler é ser capaz de se descentrar de suas ideias e pensamentos para acompanhar, compreender, analisar, julgar o pensamento do outro, buscar o significado por trás das palavras, ler também nas entrelinhas”.

No processo de ensino-aprendizagem, é importante ter claro que quanto maior o contato com a linguagem, nas diferentes esferas sociais, mais possibilidades se têm de entender o texto, seus sentidos, suas intenções e

visões de mundo. A ação pedagógica referente à linguagem, portanto, precisa pautar-se na interlocução, em atividades planejadas que possibilitem ao educando a leitura e a produção oral e escrita, bem como a reflexão e o uso da linguagem em diferentes situações. Desse modo, sugere-se um trabalho pedagógico que priorize as práticas sociais (PARANÁ, 2008, p. 55).

A esse respeito Freire (1997), diz que o tempo está associado à leitura de mundo, já que a linguagem e realidade estão entrelaçadas, pois, a compreensão do texto demanda a percepção das relações existentes entre o escrito e o contexto. É bastante complexo essa compreensão do ser alfabetizado, mas, ler e escrever são ações de um processo permanente que o sujeito aprende utilizando os instrumentos para desenvolver essa aprendizagem ao longo da vida, essa é uma necessidade que se faz presente no sistema educativo da EJA, ao evidenciar isso nas palavras de Vasconcelos (1994, p. 34) “o conhecimento tem que ser tal que o sujeito se transforme, e com isto seja capaz de transformar a realidade”.

Para Lerner (2002) a prática da leitura e da escrita é vistas como atribuições obrigatórias na função essencial da escola, declarando que,

[...] ensinar a ler e escrever é um desafio que transcende amplamente a alfabetização em sentido estrito. O desafio que a escola enfrenta hoje é o de incorporar os alunos à cultura do escrito[...] participar na cultura escrita supõe apropriar-se de uma tradição de leitura e escrita, supõe assumir uma herança cultural que envolve o exercício de diversas operações com os textos e a colocação em ação de conhecimentos sobre as relações entre textos (LERNER, 2002, p. 17).

Há ainda outro conceito defendido por Schwartz (2012, p. 25) de que “a aprendizagem de ambos os processos, ler e escrever - acontece ao longo da vida, não tendo idade determinada para acontecer” quando essas apropriações se referem a EJA, é uma tarefa docente que se torna muito mais desafiadora, devido, principalmente, ao tempo sem escolaridade dos educandos, eles vão esquecendo o pouco que aprenderam no cotidiano deles.

Diante disso, se faz necessário que a prática pedagógica do educador da EJA tenha como propósito, reconhecer nos educandos como Arroyo (2017, p. 85) afirma que são os “sujeitos de pedagogias pressupõe desconstruir o paradigma hegemônico e reconhecê-los sujeitos de outro paradigma pedagógico”, levando em conta “a afirmação desses sujeitos de processos de humanização” isso deve ser

compromisso do educador de EJA ao compreender tais propósitos no decorrer da sua prática educativa, objetivando que:

[...] a esses paradigmas pedagógicos, anunciam outras formas de pensar-se como sujeitos de outra educação. Outra forma de pensar a educação dos trabalhadores adolescentes, jovens-adultos... afirmando-se humanos sujeitos de processos de educação, de humanização, sujeitos de consciência, de saberes, de culturas, de leituras de si e do mundo, afirmam que outro projeto de educação e de EJA é possível (ARROYO, 2017, p. 88 – 89).

Nesse viés, o docente da EJA, deve estar amparado nos fundamentos de Freire (1980), no sentido de educar para a conscientização, tratando com respeito aos educandos, não ensinar puramente por cumprir uma obrigação, mas, educar não por educar, mas para conscientizar, numa dinâmica de relação consciência-mundo. Ao direcionar tais princípios para a EJA significa dar condição aos educandos de seres capazes de transformação e não de reprodução das ideias dominantes, a conscientização é permanente. Ela continua em processo, de acordo com as transformações do mundo, pois é uma atitude crítica dos homens na história. Ele nos revela que,

[...] uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo [...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 15).

É nessa perspectiva que as práticas de leitura e escrita na EJA foram trabalhadas, objetivando as práticas sociais a partir da reflexão da realidade, aguçando a consciência e o olhar crítico dos educandos.

3 METODOLOGIA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Este estudo é do tipo pesquisa-ação, de abordagem qualitativa, a partir das observações e diagnósticos das dificuldades dos educandos de EJA, Fase II do Ensino Fundamental, na aprendizagem da leitura e escrita visando repensar as práticas pedagógicas de Língua Portuguesa. A pesquisa-ação, nessa perspectiva, é

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos do modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1996. p. 14).

A pesquisa-ação também conhecida como pesquisa participante, pesquisa participativa ou pesquisa-ação-participativa, possibilita a descrição dos conhecimentos que envolvem a ação educativa, de modo a garantir a participação democrática dos sujeitos envolvidos, fazendo com que o educando deixe de ser alvo de estudo para passar a ser sujeito ativo, o qual vai produzindo o conhecimento a partir da sua própria realidade (ENGEL, 2000).

Essa metodologia permite desenvolver diferentes experiências sócio históricas com o propósito levar à ação-reflexão-ação, trabalhando com temas geradores na produção do conhecimento, objetivando encontrar o objeto investigado, superando um modelo de ciência que apenas um sujeito articula teoria e prática, mas uma ciência produzida na amalgama de diferentes saberes e valorizando as experiências de cada educando da EJA.

É importante observar que o termo pesquisa vem sempre associado à ideia de conhecimento que converge para a transformação da realidade que afeta os participantes com intervenção da professora no sentido de produzir subsídios suficientes para a análise, na medida em que a intervenção realizada na turma de EJA, de Ensino Fundamental Fase II, onde a pesquisadora é docente na disciplina de Língua Portuguesa, sendo que eu em ação docente e como docente-pesquisadora, pois a população alvo será a própria turma com a qual trabalha. A sua docência na EJA, sua forma de ser e estar também são o objeto de investigação.

3.2 LOCUS DA PESQUISA

O *lôcus* da pesquisa é o Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, localizado a Rua João Cislinsky, 51, área urbana, na periferia do Bairro Novo B, Sítio Cercado, Município de Curitiba, Estado do Paraná, que atende em média 1450 educandos dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos três turnos, sendo que na EJA o número de matrículas gira entorno de 210 alunos, correspondendo a 14,48% deste total, somente no período noturno. A Entidade Mantenedora é o Governo do Estado do Paraná através da Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR, pertence ao Setor Bairro Novo.

Um breve histórico do estabelecimento, iniciou em 2002 as atividades educacionais, atendendo alunos na maioria do Bairro Novo B, está situado próximo da Corporação de Bombeiros e a Vila Tecnológica. O nome foi em homenagem a um benemérito da Associação Feminina de Proteção à Maternidade e a Infância – AFPMI e um dos fundadores da Universidade Federal do Paraná – UFPR. A escolha do nome se deu para homenagear Flávio Ferreira da Luz, em gratidão, por ser um dos fundadores da UFPR; fazer campanha em favor das crianças excepcionais, através da Escola Pestalozzi. Flávio Ferreira da Luz nasceu em Curitiba em 18 de agosto de 1887, filho de José Ferreira da Luz e Bertolina Pereira da Luz. Em 1908 completou o curso de bacharel em Direito na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro (Universidade do Brasil) e faleceu em 1954.

A escola possui em sua estrutura física 15 salas de aula em dois andares, sala de apoio à aprendizagem, sala de recurso multifuncional, laboratório de química, laboratório de informática – Paraná Digital e PROINFO, biblioteca, sala multiuso com Datashow, sala de professores, secretaria, sala de direção, sala para o setor pedagógico, sala para o almoxarifado, sala de recepção e entrega do leite, sala para funcionários, ambiente para arquivo morto, cozinha, refeitório no qual os educandos da EJA têm prioridade, recebendo diariamente a alimentação, cancha coberta de esportes, quadra descoberta. A escola não possui estacionamento intramuros, sendo um problema grave para os professores, pois, os carros ficam estacionados na rua, falta segurança e ocorrem assaltos.

A escola possui em sua estrutura pessoal com equipe gestora de uma direção geral, duas direções auxiliares, secretária; e a equipe pedagógica é composta por sete pedagogas, sendo uma responsável pela EJA; no corpo docente

apresenta 78 professores para atender as disciplinas das Matrizes Curriculares do Ensino Regular e EJA, Ensino Fundamental e Médio, sendo 54 do Quadro Próprio do Magistério - QPM e 24 contratados pelo Regime do Processo de Seleção Simplificada – PSS e na equipe técnico administrativo 27 agentes educacionais I e II.

O funcionamento do Ensino Fundamental (Fase II) e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos foi legalmente autorizado pela Resolução 4710/10, e Parecer 988/10-CEE e reconhecida para atender a EJA pela Resolução 5878 – Parecer 65/13 – CEIF – CEMEP (PARANÁ, 2010). A proposta de ensino da escola tem como uma das finalidades, a oferta de escolarização de jovens, adultos e idosos que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, para assegurar-lhes oportunidades apropriadas, considerando as características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógicas coletivas.

A oferta da escola aos educandos acontece por meio de cronograma que estipula o período, dias e horários das aulas, com previsão de início e término de cada disciplina, oportunizando o encaminhamento dos conteúdos de forma coletiva, na relação professor-educandos e considerando os saberes adquiridos na história de vida de cada educando. A organização é coletiva, destina-se, preferencialmente, àqueles que têm possibilidade de frequentar com regularidade as aulas, a partir de cronograma pré-estabelecido.

A escola oferta três a quatro disciplinas por semestre, conforme a carga horária das mesmas, com aprovação do Núcleo Regional de Educação-NRE, obrigando o educando que precisa cursar disciplinas não ofertadas a recorrer a outra escola. No 1º semestre de 2017 foram ofertadas Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Matemática e Geografia. No 2º semestre História, Ciências, Artes e Educação Física.

As turmas são organizadas por disciplinas, com educandos matriculados independente da série que cursaram anteriormente ao ingresso da escola, em uma só turma, denominada multisseriada, tendo educandos na Fase II do Fundamental de 6º ao 9º ano e no Ensino Médio do 1º ao 3º ano.

As ofertas das disciplinas são planejadas pela equipe pedagógica de acordo com a procura das demandas. A sistemática de planejamento pedagógico da EJA ocorre nas mesmas datas do ensino regular, sendo que os professores são os mesmos para as duas modalidades. No início do ano faz-se o planejamento anual,

mas um dia em cada bimestre ocorre o replanejamento, e o Plano de Trabalho Docente-PTD cada professor elabora individualmente por disciplina, como recomenda a SEED-PR e também utilizam as horas atividades para planejamento semanal.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Participaram da pesquisa num primeiro momento 16 educandos, respondendo o primeiro questionário, com dois Campos de Investigação. No segundo momento, responderam ao segundo questionário 14 educandos, dentre esses, 2 que não responderam o primeiro. Assim sendo, foram selecionados para compor a amostra os 12 educandos que responderam aos dois documentos.

Esses educandos da EJA são, em sua maioria, jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escola em idade própria, ou foram impedidos de continuar seus estudos por vários fatores: sociais, econômicos, políticos e/ou culturais. Dentre eles, o ingresso prematuro no mercado do trabalho, a evasão ou a repetência escolar; inadaptação às práticas escolares, como o cumprimento de normas escolares; ausência de incentivo; ignorância à importância dos estudos; falta de estímulos; mulheres que não frequentaram a escola em idade própria devido ao histórico da figura feminina; egressos do sistema socioeducativo prisional; discriminados por raça ou gênero, homofobia ou qualquer outro tipo de preconceito e/ou discriminação.

Por isso, encontra-se, nas salas de aula da EJA, uma diversidade quanto à idade, aos níveis de construção do conhecimento escolar, às experiências de vida, à bagagem cultural, às crenças religiosas e às expectativas de futuro.

A turma possui perfis diversificados que denotam diferentes histórias de vida, com trajetórias escolares e profissionais diversas, marcados pela dificuldade de conciliar estudo e trabalho. O perfil dos educandos, devido a proximidade do Colégio com o Centro de Treinamento do Caju, que pertence ao Clube Atlético Paranaense de Futebol, sendo que há um grande número de jovens atletas que estudam na EJA, havendo muita rotatividade, frequência instável e evasão. No 1º semestre de 2017 estavam com matrículas ativas 40 educandos na disciplina de Língua Portuguesa, e

no final do semestre apenas 23 (57,5 %) concluíram a referida disciplina dos anos finais do Ensino Fundamental – Fase II.

3.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O planejamento da pesquisa foi definido de maneira a levantar os dados que elencassem as respostas aos objetivos específicos, para tanto elaborou-se dois questionários, que segundo Gil (2008, p.140) é “[...] um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.”.

Ainda no decorrer da disciplina Metodologia da Pesquisa, foram dadas orientações a respeito da obrigatoriedade da aprovação do projeto do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), onde primeiramente aconteceu o cadastramento na Plataforma Brasil para posterior submissão do projeto e anexados as cópias de todos os documentos que compõem as exigências, foi construído o projeto seguindo o modelo requerido que contém 21 itens descritivos sobre o objeto de estudo para que houvesse o consentimento na realização da pesquisa.

O projeto de pesquisa também foi apresentado ao Comitê de Ética da Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED) com a finalidade de autorização da pesquisa no Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz (ANEXO I).

Como Instrumentos de Coleta de Dados - ICDs foram definidos três tipos de instrumentos: dois questionários e os textos produzidos pelos educandos. Antes de responder aos questionários, os educandos assinaram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APENDICE I).

O primeiro questionário foi elaborado com dois Campos Investigativos, buscando nos dados de identificação dos educandos de EJA traçar o perfil socioeducacional (idade, sexo e estado civil, as formas de moradia, pessoas com quem residem, moradia e proximidade da escola, grau de escolaridade dos pais, profissão e renda familiar do educando e dos pais e a participação de programas de renda do governo), e no 2º Campo as trajetórias escolares dos educandos (razões de estudar na EJA, motivos e tempos de afastamentos e retornos) (APENDICE II). Esse questionário apresenta questões abertas e fechadas, com alternativas aos respondentes na escolha da resposta frente as opções apresentadas. As questões

abertas permitiram ampla liberdade aos participantes de responder com suas próprias ideias ou sugestões.

Na análise dos dados, serão tratadas as falas dos educandos, sendo tomadas em categorias. Segundo Aguiar; Ozella (2013, p. 59 - 60), as categorias “[...] consiste em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona”. “A ideia de significação [...] remete à dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade na qual atua”. Dessa forma, as vozes dos educandos são expressas pelo que sentem frente as suas histórias de vidas em relação ao processo de escolarização.

O segundo questionário está relacionado às questões da aprendizagem de Língua Portuguesa no que tange às dificuldades e domínios dos conteúdos de leitura, escrita e oralidade, bem como, os apontamentos das dificuldades em relação à produção de textos, quanto aos gêneros discursivos e opiniões sobre o livro didático adotado na disciplina (APENDICE III).

Esse segundo questionário foi aplicado com intuito identificar as dificuldades de aprendizagem visando subsidiar o planejamento das práticas pedagógicas de intervenção (APENDICE IV).

As produções textuais, material de análise deste estudo, foram recolhidas durante o período de aula no 1º semestre de 2017 e na fase de intervenção da pesquisa-ação. Esse segundo momento de avaliação da prática pedagógica após a intervenção, teve como objetivo avaliar a evolução do educando na produção textual e a significância da intervenção. Esses movimentos de análises do antes e depois da produção textual dos educandos pela leitura da professora de suas práticas. Segundo Aguiar e Ozella (2013, p. 304) esses movimentos de análise possibilitam compreender “que os significados são histórica e socialmente determinados, não se reduzindo a si mesmos, [...] eles contêm mais do que aparentam”.

A seleção da amostra dos textos produzidos foi definida pela professora-pesquisadora, considerando os seguintes critérios de inclusão: o grau de dificuldade de aprendizagem de acordo com tempo sem escolarização dos educandos, assim com recente tempo de abandono escolar (de 1 a 5 anos) e com muitos anos sem frequentar a escola (de 26 a 30 anos).

3.5 FASES DA PESQUISA

Visto que a investigação em foco é do tipo pesquisa-ação, o que exige trabalhar com várias técnicas de pesquisa, desde a coleta e interpretação dos dados, exigindo num primeiro momento observação, diagnóstico e registros de elementos que subsidiarão o planejamento da intervenção, no caso da ação pedagógica no processo de leitura e escrita em Língua Portuguesa. Para cada etapa é preciso organizar as ações, além das técnicas e dinâmicas para trabalhar interativamente na produção do conhecimento (KRUEGER, 2017), uma vez que:

Na pesquisa-ação acontece simultaneamente o “conhecer” e o “agir”, uma relação dialética em movimento de reflexão – ação – reflexão constante, sobre a realidade provocada pelo processo de pesquisa. Essa pesquisa, como um processo de reflexão-ação-reflexão, foi desenvolvida a partir [...] pensado, planejado e estruturado de forma a atingir os objetivos propostos e servir como instrumento de coleta de dados (KRUEGER, 2017, p. 24).

A pesquisadora como professora de Língua Portuguesa há 23 anos na rede pública de ensino e há 6 anos na EJA, vem de alguma forma observando, diagnosticando e registrando, sem o rigor metódico científico, o que muito vem contribuir na 1ª fase desta pesquisa-ação. Seu olhar educado no Mestrado permitiu fazer registros de forma que os dados fossem colhidos com documentos elaborados com objetividade. Na pesquisa-ação a fase de observação, diagnóstico e registro é de suma importância, pois considerando:

[...] a vivência significa imergir e buscar identificar, conhecer e compreender o significado e o sentido dos acontecimentos escolares. Pressupõe conhecer as pessoas envolvidas e também o significado e o sentido que elas dão aos acontecimentos vivenciados (PENIN, 2009 *apud* BRANCO; HARACEMIV, 2011, p. 15).

As observações, diagnósticos e registros foram elementos que contribuíram em relação aos detalhes minuciosos evidenciados durante a investigação, pois o objetivo é de identificar os desafios da prática pedagógica de leitura e escrita ao atender a diversidade na EJA dos anos finais do Ensino Fundamental, Fase II, necessário seria a partir do cotidiano pedagógico dos escolares, nas leituras e produção textual, na construção de novos saberes, via intervenção pedagógica, de forma que tantos os educandos como a pesquisadora produzissem conhecimentos comprometidos com a prática real. Assim sendo, a elaboração dos ICD foi pautada

nessa primeira fase. As respostas dos educandos aos dois questionários aplicados contribuíram para a 2ª fase da pesquisa, planejamento da ação interventiva, uma vez considerando que “é preciso que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo, [...] reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva” (FREIRE, 1997 *apud* BRANCO; HARACEMIV, 2011. p. 13).

A sistemática de planejamento, segunda fase desse processo de investigação, dentro da metodologia adotada, exigiu da pesquisadora um repensar a quanto a organização do trabalho pedagógico, planejamento, enquanto processo de pesquisa, de uma forma diferenciada da prática docente que vinha tendo até então, pois

[...] o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e "avaliação". Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida (FUSARI, 1988, p. 45).

Na construção da etapa de intervenção foi considerada a particularidade dos educandos acreditando no desafio de um trabalho educacional efetivo e transformador enquanto docente, no sentido de contribuir não somente na construção e apropriação da cultura e do conhecimento, mas, num trabalho de resgate da dignidade, na motivação de um processo ensino aprendizagem significativo que possa levar em conta a experiência de vida, pois, a disciplina de Língua Portuguesa, pela oralidade, leitura/interpretação e produção escrita ampliam a interação, a socialização, a sensibilidade e o respeito.

Tendo como documento norteador da intervenção a Proposta Pedagógica da EJA, que é de promover atividades pedagógicas que desenvolvam a capacidade de ouvir, refletir e argumentar, de forma a proporcionar a construção da cidadania, da criticidade e da consciência reflexiva, a atuação docente deve atender a diversidade dos educandos, tais como idade, nível e ritmo de conhecimento, despertar o interesse e a participação é uma tarefa que exige autonomia para um trabalho sério e de qualidade, pautado na formação humana e ética acima de tudo.

Ao iniciar o período letivo de 2017, tendo definido a turma de pesquisa, EJA Ensino Fundamental Fase II de Língua Portuguesa, desde o primeiro dia de aula, a pesquisadora buscava realizar atividades que pudessem subsidiar a pesquisa em relação ao foco do estudo voltado as intervenções para alcançar os objetivos delineados.

A pesquisadora movida pela busca de conhecer profundamente a trajetória escolar de cada educando, descreveu nas primeiras análises das respostas da turma aos questionários aplicados, isso possibilitou no transcorrer do planejamento do trabalho docente e intervenção, se envolver nas tarefas contempladas no decorrer da pesquisa. Assim sendo, as ações educativas observadas foram consideradas como objeto de relevância na investigação, e teve também as práticas pedagógicas planejadas afim de atender o objeto da pesquisa (APENDICES IV), no processo ensino-aprendizagem de leitura, escrita e oralidade, de forma a levar os educandos à produção textual.

Frente ao tempo, relativamente curto, de apenas seis meses, para a conclusão da turma envolvida na pesquisa, sendo ela de forma coletiva e multisseriada e com características diversificadas, com particularidades de assimilação, a opção escolhida foi de aplicação de uma oficina denominada “Escreveu e leu: o mundo é seu” para trabalhar diversas práticas de leitura e escrita a partir de vários gêneros textuais e metodologias de ensino, para desenvolver as competências e habilidades necessárias aos alunos.

O Colégio Flávio Ferreira da Luz contempla um projeto de leitura desde 2013 com abrangência contínua, com objetivos de propiciar a comunidade escolar momentos de leitura, com vistas a desenvolver o gosto por essa atividade visando despertar o prazer pela leitura de qualquer material impresso, exceto pornográfico, e os que incitem violência e preconceitos, no sentido de capacitar os educandos para a produção de textos e exposição escrita de seus conhecimentos, formar leitores críticos e reflexivos, adquirir conhecimentos novos através da leitura. O projeto foi organizado de forma que no cronograma diário tem um espaço de leitura de vinte minutos, obrigatório, com avaliação diária e somatória bimestral, com horário estabelecido quando alunos, os professores e funcionários silenciam-se e se faz uma pausa para ler, cada um com o seu próprio material de escolha livre (PPP, 2017).

De certa maneira, essa obrigatoriedade estimula a leitura e assim pode-se ter um parâmetro dos educandos que realmente participavam e demonstravam o gosto pela leitura. O contrário, também, foi perceptível, principalmente aqueles que não se interessam pela prática. Verificados os momentos de leitura da turma foi constatado que poucos educandos liam obras inteiras, a maioria somente lia textos curtos. Apoiando-se nessa constatação, a ideia da pesquisadora foi de iniciar a oficina com poemas para, sequencialmente, ir dosando com outros gêneros.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esse capítulo irá apontar sobre a análise dos dados obtidos através das respostas coletadas pelos dois questionários aplicados aos educandos da EJA do Ensino Fundamental II, e pelas análises das produções textuais realizadas no contexto da sala de aula, antes e depois dos momentos de intervenções.

Essa organização tomou como fio condutor os campos investigativos constituintes nos questionários elaborados. Ao transcrever os dados colhidos no sentido de criar uma categorização de análise adequada ao processo investigativo buscou-se dar sentido as transcrições da amostra, que tomou como base para definição das categorias a Técnica de Núcleos de Significação, tendo “[...]” como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos” (GIL, 2008, p. 168), confrontando-os a luz dos autores que vêm abordando e contribuindo na produção intelectual, com vistas obter um estudo qualitativo, no sentido de “[...]” organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação” (GIL, 2008, p. 168). Bem como, evidenciar algumas respostas que possam elucidar e subsidiar as questões norteadoras apresentadas para fins de superar os desafios encontrados na prática pedagógica docente na observância de atingir os objetivos propostos.

Segundo, Aguiar; Ozella (2006) apresenta como instrumento para a apreensão da implicação dos sentidos, pois, segundo os autores essa técnica tem como [...] intenção de fazer uma análise do sujeito no seu contexto. Assim, os referidos autores recomendam partir das palavras inseridas no contexto que atribuem significado ao contexto pesquisado, entendendo aqui como contexto desde a narrativa do sujeito até as condições históricas sociais que o constituem (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

Segundo os procedimentos apontados pelos autores nesse método, a análise inicia-se com tratamento dos dados pela leitura flutuante das respostas descritas pelos sujeitos, no caso, educandos da EJA. Esse termo nominado, leitura flutuante, é dado ao ato de ler as informações contidas que subsidiaram a agregação das respostas, de forma organizá-las, definindo como pré-indicadores.

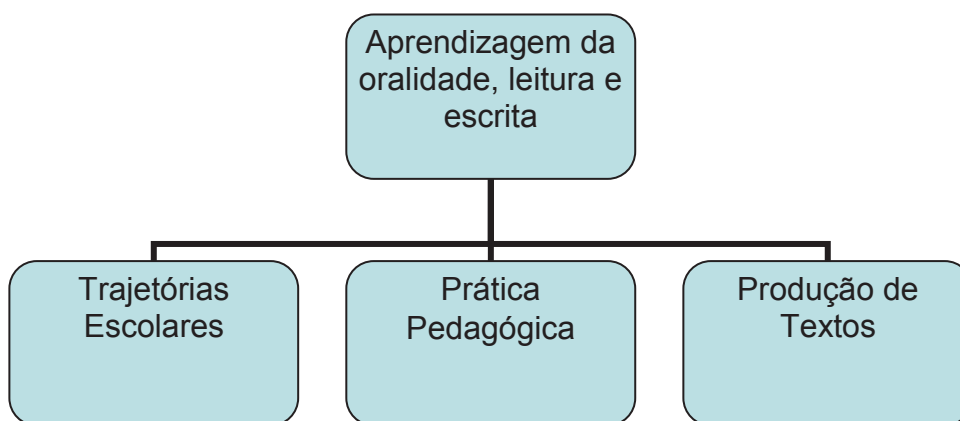
Isso permite formar o *corpus* do material coletado constituindo assim os núcleos de significação, tomando como foco da investigação os objetivos traçados para a pesquisa. A compreensão depreende de um

[...] processo construtivo- interpretativo, partir do empírico [...]. Os núcleos de significação expressam o movimento de abstração que, sem dúvida, contém o empírico, mas pela sua negação, permitindo o caminho em direção ao concreto. Buscamos, a partir do que foi dito pelo sujeito, entender aquilo que não foi dito: apreender a fala interior do professor, o seu pensamento, o processo (e as contradições presentes nesse processo) de constituição dos sentidos (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 10).

Seguindo essa orientação e tomando os objetivos desta pesquisa, que é investigar as dificuldades dos educandos de EJA na aprendizagem da leitura, escrita e oralidade, definiu-se os seguintes Núcleos de Significação: trajetórias escolares; aprendizagem da oralidade, leitura e escrita; prática pedagógica; produção de textos.

Na Figura 01, pode-se observar a compreensão das autoras na definição na organização dos Núcleos de Significação para este trabalho.

FIGURA 01 – NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO



FONTE: HARACEMIV; ZAMPIERI (2018)

Explicitando a Figura 1, tomou-se como um dos Núcleos de Significação as “Trajetórias Escolares” dos Educandos da Fase II do Ensino Fundamental, entendendo que

[...] com o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade. Nesse momento, temos a realização de um momento da análise mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto sócio histórico, à luz da teoria (AGUIAR; OZELLA, 2006 p. 231).

Dentro da escola pesquisada se tem o Núcleo de Significação denominado, “Aprendizagem da leitura, escrita e oralidade”, que tem como objetivo repensar a “Prática Pedagógica”, que nesse trabalho foi tomado como Núcleo de Significação, que justifica a pesquisa em Língua Portuguesa, na escola pública estadual, numa turma de EJA, que a pesquisadora já observava de forma empírica, sobre o processo de aprendizagem dos educandos, com vistas visando a “Produção de Texto”, considerado Núcleo de Significação.

A organização da análise dos dados tem como ponto de partida a identificação dos educandos, traçando o perfil socioeducacional, as trajetórias de vida escolar dos sujeitos de EJA participantes desta pesquisa, com objetivo de analisar a aprendizagem da leitura, escrita e oralidade no sentido identificar as dificuldades na produção textual, a fim de desvelar os desafios da prática pedagógica, buscando superá-los na intervenção.

4.1 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: TRAJETÓRIAS ESCOLARES

É importante ressaltar que diante dos dados apresentados a respeito do sujeito com a finalidade de obter um panorama geral dos mesmos, ao articular os núcleos de significação criados conforme os autores, a qualidade da análise pode estar direcionada aos aspectos da história do/a pesquisado/a, contudo, quando “articulados com dados advindos da realidade social, cultural e com os outros núcleos, evidenciam-se outras determinações fundamentais, fazendo, inclusive, com que os dados adquiram outra qualidade” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 232).

A ação de articulação dos núcleos entre si aponta “uma nova realidade que surge, mais complexa, integrada, reveladora das contradições, movimento esse fundamental para a apreensão da constituição dos sentidos”(op.cit.) considerando as condições sociais, ideológicas e históricas.

Para tanto, a definição dos Núcleos de Significação, na compreensão da

pesquisadora, na elaboração do Questionário 1 (APÊNDICE II) visou identificar o perfil dos educandos, levando-se em conta a recomendação dos autores acima citados. O questionário foi composto de dois Campos Investigativos, sendo que o primeiro denominado “Identificação do Sujeito de EJA” foi subdividido em: Identificação e Perfil Sócioeducacional. O segundo, Campo Investigativo - Trajetórias Escolares, buscou identificar as razões que levaram o educando da EJA do período noturno estudar, abandonar e/ou retornar à escola.

Ao descrever os sujeitos da EJA da escola pública observa-se uma diversificação de perfis que estão regressando aos estudos após anos de afastamentos ou ainda que estão iniciando suas vidas escolares depois de adultos, sendo na maioria trabalhadores proletariado, donas de casa, idosos, desempregados, jovens em privação de liberdade ou em cumprimento de pena, portadores de deficiência e uma parcela considerada significativa de juvenilização que não conseguiu sucesso no ensino diurno e na modalidade regular.

São pessoas marcadas por histórias de vidas sofridas, normalmente, pertencem à classe social baixa, que necessitam de programas sociais do governo. Devido a suas vivências, crenças, valores e culturas apresentam uma concepção de mundo formada, principalmente, por causa das responsabilidades familiares.

Ao traçar a identidade desses educandos, o professor da EJA passa a ter um norte para seu trabalho pedagógico, no que diz respeito a questão político-pedagógica dessa educação voltada aos diferentes ciclos de vida, abordando desde a juventude, a maturidade e até a velhice que compõem uma mesma turma, a partir de um estigma baseado nas condições de cognição de cada uma dessas etapas para dar conta de atender a individualidade dos mesmos no coletivo (DI PIERRO, 2005).

A construção identitária desses sujeitos deve ser representada socialmente por uma conotação diferente da concepção enraizada ao longo da história de fracasso que a sociedade letrada apregoa fazendo referência a essas pessoas como analfabetas, é essa mudança de paradigma que esta pesquisa busca enfatizar. Segundo Di Pierro; Haddad (2000) deve-se observar que

[...] os balanços da literatura sobre a educação de jovens e adultos no Brasil mencionam que até os anos de 1990, a maior parte das pesquisas sobre o tema tendeu a homogeneizar os sujeitos de aprendizagem, abstraindo sua diversidade e diluindo suas identidades singulares - de classe, geracionais,

de gênero, étnicas, culturais ou territoriais – sob a condição e o rótulo genérico de “alunos” (p. 1120).

No Quadro 02, apresentam-se os dados relativos a Identificação quanto ao sexo, faixa etária e estado civil dos 12 educandos participantes da pesquisa, lembrando que na turma de Língua Portuguesa, organização coletivo, estavam matriculados 40 educandos de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que a entrada dos educandos da EJA se dá progressivamente, de acordo com o aproveitamento de estudos que eles tiveram que apresentar no ato da matrícula, via documento Histórico Escolar.

QUADRO 02 - IDENTIFICAÇÃO DOS (AS) EDUCANDOS (AS) DA EJA

SEXO	FAIXAS ETÁRIAS				ESTADO CIVIL				
	16-25	26-35	36-45	46-55	Solteiro	Casado	Viúva	União estável	Outros
M	07	00	00	01	07	01	00	00	00
F	02	00	01	01	02	01	00	00	01

FONTE: A AUTORA (2018).

Pode-se observar nos dados apresentados que a turma de Língua Portuguesa da EJA, Ensino Fundamental - Fase II, é formada pela maioria do sexo masculino, predominando os sujeitos jovens, na faixa de 16 a 25 anos. A juvenilidade da turma é comprovada a partir dos dados apresentados, essa faixa etária é representada por sete (07) homens e duas (2) mulheres. Apenas uma educanda está na faixa de 36 a 45 anos, e a faixa de 46 a 55 anos é representada por um educando e uma educanda.

Atualmente na EJA há um “rejuvenescimento” da turma, devido ao fato de os jovens enfrentarem um processo de insucesso escolar no período diurno, causado pela indisciplina, pela falta de frequência mínima, pelo baixo nível de rendimento, assim, passam por diversas reprovações e desistem dos estudos.

A idade vai aumentando e apresentam uma distorção idade/série, se tornando educandos com discrepância de idade e, por isso, não querem continuar estudando no ambiente com predominância de crianças, pois aquela educação não atende mais aos seus anseios. O crescimento dos jovens no ensino da EJA, deve-se principalmente, por ser noturno e pela flexibilidade curricular na tentativa de conclusão da Educação Básica.

Diante dos dados referentes à idade, o estado civil evidencia o índice maior referindo-se aos solteiros que são sete do sexo masculino e duas mulheres. Os que representam o estado civil casado são de igual número, isto é, um de cada sexo. Na opção “civil outro” somente uma educanda assinalou a referida alternativa, colocando que é divorciada.

Em síntese, a turma apresenta identificações diversas, com um contingente de 75% jovens, na faixa de 16 a 25 anos, oriundos do Ensino Regular diurno, no qual não foram bem-sucedidos, com repetências e abandono escolar.

A construção histórica a respeito da desigualdade de gênero persiste e pode ser observada nesta pesquisa, pois há quatro mulheres, representantes do gênero feminino e oito homens.

As mulheres em posição de inferioridade e submissão em relação ao homem acompanha-se durante décadas na história, pois somente aos homens cabiam-lhes o direito de estudar e formar-se em uma profissão, entendimento designado por Foucault (2005), que revela os espaços de saberes vêm-se constituindo ao longo da história, entrelaçados às estratégias de poder, engendrando espaços de saber-poder. A quantidade menor de mulheres em detrimento dos homens disposta no Quadro 02, efetiva essa diferença de acesso das mulheres em alguns espaços sociais, inclusive na escola.

Já para as mulheres restou a função de se responsabilizar pelas tarefas domésticas e familiares, acerca disso, se avançam as mulheres na ocupação do espaço público, continuam atadas à exclusividade das responsabilidades domésticas e familiares (VASCONCELOS, 2009).

4.1.1 Diferentes Sujeitos: Perfil Socioeconômico do Educando da EJA Fase II do Ensino Fundamental

Para demonstrar os diferentes perfis dos participantes da pesquisa que constitui a turma pesquisada, o Quadro 03 dá um panorama da situação socioeconômica dos educandos pesquisados ao questionar onde residem, com quem moram, tipo de moradia e o número de filhos.

QUADRO 03 - PERFIL SOCIOECONÔMICO

SEXO		Reside		Mora			Tipo de Moradia			Filhos		
		P*	D**	Pais	Esposo (a)	Outros	Própria	Aluguel	outra	NÃO	SIM	Quanto
M	08	06	02	04	01	03	05	03	00	06	02	1 - 02 1 - 04
F	04	03	01	02	01	01	02	02	00	02	02	1 - 04 1 - 04

FONTE: A AUTORA (2018).

Pode-se observar quanto à proximidade da residência com a escola, seis homens responderam que residem próximo e dois deles moram distantes. Quanto às mulheres, três responderam que residem nas proximidades e uma delas reside distante. Isso mostra que não há empecilho quanto à locomoção para a escola.

Quanto ao item que perguntava sobre com quem mora, os quatro educandos residem com seus pais, um deles mora com a esposa, e três assinalaram a opção de morar com outros, sendo esses atletas do Centro de Treinamento-CT do Cajuru, que residem no local por serem oriundos de outros estados brasileiros. Quanto as quatro mulheres, duas delas residem com pais, uma com o esposo e outra com outros, especificando que mora com quatro filhos.

Ao indagar quanto ao tipo de moradia, percebe-se que a maioria tem casa própria, são cinco masculinos e dois femininos, porém dependem de aluguel três educandos e duas educandas.

A respeito da questão de filhos, quatro deles responderam que têm, sendo dois educandos e duas educandas, que representam 30% da população total de 12 pesquisados. Um educando afirmou ter dois e outro quatro; quanto às educandas é de igual número, tendo quatro cada uma. O total de filhos desses representantes (30%) da população com filhos (4 sujeitos) tiveram 14 filhos. Pode-se afirmar ainda ao analisar os dados que daqueles quatro educandos que têm filhos, somente uma família não é contemplada por, pelo menos, por um programa de renda do governo.

QUADRO 04 - GRAU DE ESCOLARIDADE DOS PAIS

SEXO	PAIS	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		Nenhuma Escolaridade
		Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	
M	Pai		02	01	02	--	--	--
	Mãe	01	03	01	02	--	--	--
F	Pai		02		--	--	--	--
	Mãe		02	01	--	--	--	--

FONTE: HARACEMIV; ZAMPIERI (2018)

Pode constatar, ao analisar o grau de escolaridade dos pais dos 12 respondentes, que o maior número de pais e mães não completaram o Ensino Fundamental. Ainda uma constatação relevante: observa-se que cinco educandos sabiam o grau de escolaridade do pai, sendo que três deles não foram reconhecidos como filhos. E um dos oito educandos afirmou não saber quem é sua mãe. Quanto às quatro educandas, apenas duas sabem que é o pai, e uma delas não sabe quem é sua mãe. Ao observar a escolaridade dos pais dos educandos da EJA, percebe-se que as “evidências empíricas mostram que as diferenças educacionais no Brasil tendem a ser transmitidas de uma geração para outra, contribuindo assim para uma persistência dos níveis de rendimento das famílias (FERREIRA; VELOSO, 2003)”, por isso, o nível de desigualdade social segue esse patamar.

Em 2015, foi realizada uma pesquisa em Curitiba junto aos pais e/ou responsáveis pelas crianças das escolas municipais, frente a inúmeras solicitações dos docentes da falta de acompanhamento das tarefas de casa. Foram identificadas 29.000 pessoas analfabetas absolutas, responsáveis pelas crianças. O INEP mapeou os bairros com as escolas e os respectivos analfabetos. O maior percentual reside em zona periférica com alto grau de vulnerabilidade social.

O Quadro 05 foi elaborado com a finalidade de identificar as profissões ou atividades de trabalho e as respectivas rendas familiares. Devido as diversas opções de respostas, resolveu-se criar categorias de trabalho buscando facilitar a compreensão dos dados apresentados.

QUADRO 05 - PROFISSÃO OU ATIVIDADE DE TRABALHO E RENDA FAMILIAR

SEXO	SUJEITOS	PROFISSÃO OU ATIVIDADE DE TRABALHO	RENDA (base salário mínimo)			
			1 a 3	4 a 6	7 a 10	+ de 10
M	Educando	() Indústria () comércio (01) serviços gerais (03)atleta	04			
	Pai	() Indústria (01) comércio (03) serviços gerais () atleta	04			
	Mãe	() Indústria (01) comércio (04) serviços gerais () atleta	05			
	Outro (s) da convivência	() Indústria (01) comércio () serviços gerais () atleta	01			
F	Educando	() Indústria (01) comércio (02) serviços gerais () atleta	03			
	Pai	() Indústria (01) comércio () serviços gerais () atleta	01			
	Mãe	() Indústria () comércio (01) serviços gerais () atleta	01			
	Outro (s) da convivência	() Indústria (01) comércio () serviços gerais () atleta	01			

FONTE: HARACEMIV; ZAMPIERI (2018)

Verifica-se que todos afirmam ter renda entre 1 e 3 salários mínimos, que tanto os educandos como as educandas apontaram em maior número como profissão, tanto deles como dos pais, a atividade de trabalho de serviço gerais. Pode-se afirmar, analisando o grau de escolaridade dos pais apontado no Quadro 4, que essa atividade é a possível frente a pouca escolaridade. É importante pensar na condição dos três educandos atletas, oriundos de famílias de baixa renda e com pais e eles sem conclusão do Ensino Fundamental, porém acreditando poder mudar a situação econômica da família via o esporte.

Esse quadro denota a situação socioeconômica dos educandos e suas famílias que vivem com poucos recursos. Ao investigar as respostas, nota-se o cenário do desemprego onde pelo menos nove educandos encontram-se sem trabalho, sendo a realidade que atinge alguns pais também.

Alguns educandos participam de programas do governo que contribuem com a renda familiar, tais como Bolsa Escola, Bolsa Família e Programa do Leite. As famílias com nível de pobreza elevado são assistidas por esses programas governamentais de ajuda no rendimento familiar, embora isso não seja a solução, segundo Weissheimer,

[...] construir políticas que possam efetivar a transição da situação de dependência de renda em relação aos programas de transferência de renda para um estágio sustentável de inclusão social que combine participação no mercado de trabalho com garantia de direitos (2006, p. 40).

4.1.2 Diferentes Trajetórias Escolares no contexto da EJA

A organização da escola de EJA é coletiva conforme consta na Normativa Nº 02/2014 – SUED/SEED, no item 1.3, letra b, “nas escolas com oferta de EJA as disciplinas contempladas nos cronogramas devem ser ofertadas na organização coletiva” (PARANÁ 2014). Caracteriza-se por classe multisseriada, embora não haja abordagem específica nas legislações vigentes na EJA que mencione essa forma de estrutura e funcionamento, entendendo-se dessa forma, pela prática pedagógica trabalhada em sala de aula, onde os educandos com níveis diferentes de estudos vão iniciando sua entrada respectivamente de acordo com o ano escolar ou carga horária que precisam para concluir a Fase II do Ensino Fundamental.

Isso possibilita a entrada dos educandos em diferentes tempos na disciplina, constantes retomadas dos conteúdos, exigindo a elaboração de diversos planejamentos para a mesma classe, que apresenta perfis em relação aos anos finais do Ensino Fundamental, para conclusão da disciplina de Língua Portuguesa. No Quadro 06 pode ser verificado o aproveitamento de estudos e o número de educandos nos diferentes momentos de entradas e carga horária de cada módulo.

QUADRO 06 - APROVEITAMENTO DE ESTUDOS DA EJA FUNDAMENTAL FASE II

Ano	Módulos/CH	% Frequência obrigatória em relação ao aproveitamento de estudo	Nº de educandos com entrada em cada Módulo	Concluintes
6º	1º/70 h	100%	32	17
7º	2º/70 h	75%	03	02
8º	3º/70 h	50%	01	01
9º	4º/70 h	25%	04	03

Fontes: * PPP (2017) * SERE (2017). FONTE: HARACEMIV; ZAMPIERI (2018)

Os dados da turma pesquisada, que teve início no ano letivo de 2017 com 40 educandos matriculados, que devido ao aproveitamento de estudos a que têm direito os educandos, e que as frequências deles decorrem conforme a necessidade de cada sujeito, todos recebem orientação no ato da matrícula de que a participação ativamente de 100% exigida, no sentido de garantir oportunidade de todos terem a sequência dos conteúdos e de melhor aproveitamento da aprendizagem.

Para tanto, os educandos da EJA devem sentir-se motivados à permanência ao estudo percebendo que seus saberes são valorizados e que a dinâmica de participação seja interativa e favoreça um processo de escolarização que se efetive nas dimensões humanas dos sujeitos devendo, portanto, promover as práticas educativas “que partam do reconhecimento das diferenças presentes na escola e na sala de aula, o que exige romper com os processos de homogeneização, que inviabilizam e ocultam as diferenças, e reforçam o caráter monocultural das culturas escolares” (CANDAU, 2011, p. 24).

Os 32 educandos que não tinham nenhum aproveitamento de estudo entraram em sala de aula desde o primeiro módulo e cursaram 100% da disciplina, sendo que 03 comprovaram a conclusão do 6º ano, entraram a partir do segundo módulo da disciplina, tendo que cumprir a carga horária de 75%. Apenas um educando que havia concluído o 7º ano, e dessa forma, pode iniciar no terceiro módulo com a obrigatoriedade de cumprir 50%. Os 04 educandos que concluíram o oitavo ano, começaram no último módulo tendo que atingir somente 25% de frequência. A escola e o educador têm a responsabilidade de formação, de dar condições e garantir o acesso dos educandos da EJA, promovendo “o fortalecimento da autoestima desses sujeitos, assim como na consciência de seus deveres e direitos” (JULIÃO, 2007, p. 47). Observa-se que o maior número de evasão escolar recai sobre aqueles que tiveram que perfazer 100% dos estudos de Língua Portuguesa, ao contrário daqueles que tiveram uma porcentagem menor de carga horária para concluir a disciplina, havendo assim pouca desistência por parte desses.

Pelo fato de que o educando adulto está inserido no trabalho, há desistência por não conseguir conciliar o horário juntamente com a escola. Isso justifica a evasão escolar nessa turma, que teve alto índice de ocorrência, principalmente, aos que tiveram que cumprir 100% da carga horária, um tempo mais longo de estudo, exige tempo que para eles é tempo de trabalho, impedindo-os de continuar

frequentando as aulas assiduamente. Com estes números, cabe uma reflexão de Freire (1980), onde reafirma o compromisso do educador em despertar a ação conscientizadora nos educandos como princípio de estabelecer mudança na própria história, e que a conscientização

[...] não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

Outros fatores também favorecem o aumento constante do abandono, as causas relatadas por eles existem pela mudança de turno de trabalho, problemas de ordem familiares, dificuldades de aprendizagem, distância para deslocamento à instituição, entre outros.

É perceptível essa ocorrência quando há o comparativo entre o início e o término do período letivo, na turma de Língua Portuguesa com 40 matriculados em 2017, constata-se que apenas 23 alunos concluíram, isso representa 57,5% da totalidade. Além disso, outra problemática tem sido a frequência irregular devido às faltas justificadas por inúmeros motivos, sendo que a exigência é de 75% de frequência para aprovação da disciplina.

Segundo Patto (1999), o fracasso escolar está condicionado às dificuldades de aquisição do conhecimento e aos problemas de escolarização arraigado ao longo da história por situações preestabelecida pela divisão das classes sociais, sendo os menos favorecidos os que sofrem com a desigualdade e refletem nas escolas como padrão de unificação do ensino como se os educandos fossem homogêneos em relação ao tempo e à necessidade de aprendizagem. Sobre isso, Patto adverte:

[...] a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade[...] quando volta os olhos para a escola e o ensino numa sociedade de classes e neles identificam inúmeras condições que podem por si só explicar as altas taxas de reprovação e evasão, continuam a defender as teses da teoria da carência cultural. O resultado é um discurso incoerente que, em última instância, acaba reafirmando as deficiências da clientela como a principal causa do fracasso escolar (1999, p. 74).

É contraditório que em um ambiente de formação como é o caso da escola, haja a desqualificação do caráter formador da instituição de ensino como sendo a própria responsável pela produção do fracasso escolar devido as limitações dos

educandos que resultam nas incapacidades e desmotivações em aprender, dessa forma dominante de entender,

o fracasso escolar reside no fato de ele conter uma contradição fundamental que pode estar instalada no âmago do discurso educacional sobre isso [...] Essa maneira de pensar a educação e sua eficácia é marcada por uma ambiguidade: de um lado, afirma a inadequação do ensino no Brasil e sua impossibilidade, na maioria dos casos, de motivar os alunos; de outro cobra do aluno interesse por uma escola qualificada como desinteressante, atribuindo seu desinteresse à inferioridade cultural do grupo social de onde provém (PATTO, 1999, p. 119 e 120).

Todo esse insucesso que inculcam às escolas brasileiras diante da carência educacional retrata a problemática de um ensino que não atende pedagogicamente a passagem escolar no período diurno, o que predominantemente causa a repetência e a evasão, isso tem demonstrado o elevado índice de procura a EJA como modalidade que possa favorecer a continuidade desse ensino (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

No Quadro 07, foram apresentados os motivos de afastamento considerando como os ligados à escola e de outras ordens. Dentre os vários motivos apresentados, os mais apontados pelos educandos (as) foram:

QUADRO 07 - MOTIVOS APONTADOS DE AFASTAMENTO DA ESCOLA

SEXO	MOTIVOS DE AFASTAMENTO LIGADOS A ESCOLA	MOTIVOS OUTROS DE AFASTAMENTO
M	(01) Notas baixas e reprovação	() Ajudar nas tarefas domésticas
	(02) Não gostava de estudar	(01) Trabalho - ajudar na renda familiar
	(01) Dificuldade de aprender a ler	() Trabalhar longe da escola
	() Dificuldade de aprender a escrever	(01) Conciliar os horários: escola e trabalho
	() Dificuldade de relacionamento com prof.	() Doença na família ou própria
	() Dificuldade de relacionamento com colegas	() Proibição por parte dos pais e/ou marido
	(03) Muita diferença de idade na sala de aula	(03) Outros:
SEXO	MOTIVOS DE AFASTAMENTO LIGADOS A ESCOLA	MOTIVOS OUTROS DE AFASTAMENTO
F	(01) Notas baixas e reprovação	() Ajudar nas tarefas domésticas
	(01) Não gostava de estudar	(01) Trabalho - ajudar na renda familiar
	() Dificuldade de aprender a ler	() Trabalhar longe da escola
	() Dificuldade de aprender a escrever	() Conciliar os horários: escola e trabalho
	(01) Dificuldade de relacionamento com prof.	(01) Doença na família ou própria
	(01) Dificuldade de relacionamento com colegas	() Proibição por parte dos pais e/ou marido
	(01) Muita diferença de idade na sala de aula	() Outros:

FONTE: HARACEMIV; ZAMPIERI (2018)

Observando os dados pode-se verificar que para o sexo masculino os motivos mais apontados pelo afastamento ligados à escola foram: notas baixas e reprovação, não gostar de estudar, dificuldades de aprender a ler, e o mais apontado foi a diferença de idade na sala de aula. A dificuldade do aprender a ler está intrinsicamente ligada às questões da nota baixa e constates reprovações, o

que desanima, baixa a autoestima, passa a não gostar de estudar, e ficar envergonhado diante dos colegas.

Quanto aos motivos ligados ao trabalho, que tinha como alternativas “ajudar na renda familiar” e o de “conciliar os horários: escola e trabalho” os motivos apontados pelas educandas foram os mesmos apontados pelos educandos, com exceção dos motivos “dificuldade de relacionamento com colegas” e “dificuldade de relacionamento com o professor”. Esses motivos podem ser atribuídos à questão de diversidades, pois foram apontados pelas educandas com idade bem diferenciada dos jovens e são da igreja evangélica.

Quanto aos motivos “outros” de afastamento, apontaram o trabalho como necessidade de ajudar na renda familiar. Também doença na família ou a própria saúde foi um dos motivos apontados por uma educanda. O que justifica o que Arroyo vem afirmando sobre os conflitos que existem em relação aos afastamentos dos educandos da escola acontecem, principalmente, por questão de trabalho, isso ocorre por mudança de horário do serviço, pela pouca remuneração salarial, exercem mais de um emprego para compor renda, ou são diaristas que se submetem ao trabalho nos horários ofertados e, ainda por conta do desemprego, estão buscando incessantemente uma vaga, entregando currículos em diversos locais, fazendo entrevistas em agências e não encontram tempo para os estudos (ARROYO, 2011).

Em contrapartida, os retornos à escola são necessários pela exigência do mercado de trabalho que, além de muito seletivo, procura profissionais qualificados. Quando esses sujeitos se deparam com essa condição ou percebem que não conseguem um emprego pela falta de formação mínima, retornam aos estudos no intuito de aligeirar-se a conclusão.

Quanto à opção de outros motivos, apontados pelos três educandos do CT do Atlético, justificaram que não viam seus motivos dentre a relação apresentada.

O Quadro 08, apresenta a temporalidade de afastamento da escola dos educandos e das educandas separadamente.

QUADRO 08 - TEMPO DE AFASTAMENTO DA ESCOLA

EDUCANDOS	EDUCANDAS
(05) 01 a 05 anos	(02) 01 a 05 anos
() 06 a 10 anos	() 06 a 10 anos
() 11 a 15 anos	() 11 a 15 anos
() 16 a 20 anos	() 16 a 20 anos
() 21 a 25 anos	(02) 21 a 25 anos
(01) 26 a 30 anos	() 26 a 30 anos
() mais de 30 anos	() mais de 30 anos

FONTE: HARACEMIV; ZAMPIERI (2018).

Dentre os oito educandos, cinco deles tiveram afastamento da escola num período de 01 a 05 anos, e um ficou afastado por um longo período, de 26 a 30 anos; outros dois responderam que nunca pararam de estudar, apenas mudaram do regular diurno para a EJA noturno. Esses dois, do time do Atlético, justificaram que tinham que se ausentar para os jogos de campeonato, por isso, tiveram reprovações e o diurno não atendia suas necessidades. O educando que se afastou por um maior período, de 26 a 30 anos, apresentou como motivo conciliar os horários: escola e trabalho. As mulheres em igual número apontaram como tempo de afastamento de 1 a 5 anos e de 21 a 25 anos. Uma das que se afastaram por mais tempo apontou o trabalho como fonte de renda familiar e dessa forma como sobrevivência da família foi prioridade de vida. Outra apontou doença na família. Assim sendo, a voz de Arroyo (2017) corrobora com a problemática da EJA no tocante Escola e Trabalho.

Conciliar esses dois mundos têm sido a maior dificuldade dos educandos. Por isso, a escola deve despertar neles as habilidades para aproveitar os saberes adquiridos em sala de aula para integrar essa formação no trabalho, trazendo o trabalho para a agenda pedagógica, sob princípio abordado por Arroyo (2017), que reconhece os jovens adultos como passageiros do trabalho para a EJA. Partindo desse princípio, o autor coloca que:

[...] vê-los como trabalhadores exige não vê-los apenas como estudantes, nem sequer como estudantes que trabalham. O trabalho não é um acidente em sua condição humana, social, de gênero, raça. Perguntamo-nos como incorporar essas experiências tão radicais de trabalhadores nos conhecimentos das escolas e da EJA, no direito a saber-se (ARROYO, 2017, p. 64).

Os motivos que os levaram a retornar a escola, dentre os mais apontados, foram quanto aos tempos de afastamentos, definição de futuro, certificação do ensino, novas oportunidades de emprego (trabalho melhor; dar uma vida melhor aos que precisam dele). Outros motivos de retorno à escola foram apontados, com maior frequência, pelos jovens: estar na modalidade certa de acordo com a idade; aprender conhecimentos e ajudar a família. Já os motivos mais apontados por aqueles que ficaram mais tempo afastados da escola, foram: oportunidade e chance de um dia se formar, terminar os estudos, cursar o Ensino Médio e fazer faculdade.

4.2 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: APRENDIZAGEM DE ORALIDADE, LEITURA E ESCRITA

Dentre os motivos de afastamento da escola, a dificuldade de aprender a ler e a escrever foi apontada, como pode ser observado no Quadro 7, já analisado. A interpretação das informações desse núcleo se dá pelos dados obtidos através do 2º questionário referente à aprendizagem de Língua Portuguesa quanto aos conteúdos de oralidade, leitura e escrita respondido pelos educandos e, portanto, apontadas na voz deles as principais dificuldades enfrentadas por eles no decorrer do processo de escolarização.

Para aprofundar essas ideias, primeiramente, busca-se o entendimento do ensino da Língua, no ponto de vista de Geraldi (1996) para ensinar a Língua deve se considerar as diferentes instâncias sociais como pertinentes ao processo interlocutivo, que se dá no interior das múltiplas e complexas instituições de uma dada formação social. Por ser um produto histórico a Língua é marcada pelo seu uso e pelos espaços sociais que as utilizam. Por isso, o processo de ensino e aprendizagem da Língua não pode ser concebida com caráter de inacabamento, mas, como produto em construção, essa concepção se dá pelas

[...] diferentes instâncias e junto a elas a compreensão da produção histórica de diferentes sistemas de referências. E neste sentido a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita. É este movimento entre uma instância e outra, e sua articulação necessária e inexorável na compreensão, que uma concepção sociointeracionista da linguagem pretende recuperar, dando aos processos interlocutivos da sala de aula lugar preponderante no processo de ensino/aprendizagem da linguagem (GERALDI, 1996, p. 46).

Daí decorre que para o desenvolvimento das competências de aprendizagem da Língua Portuguesa na EJA deve acontecer com o apoio de uma práxis que desperta nos educandos a linguagem como um valioso instrumento por meio do qual se formaliza o conhecimento produzido nos diferentes espaços sociais e levar a consciência em relação ao estar no mundo, ampliando as capacidades de oralidade, leitura e escrita.

Nota-se que o estudo da Língua favorece aos educandos a construção do autoconhecimento, possibilita maior proximidade com a cultura letrada, aumenta a visão de mundo, tornando-os mais críticos através das trocas de experiência, conseguindo interpretar a fala dos outros através da palavra e da escrita, com isso irá aproximá-los e incentivá-los a redigir com mais desenvoltura e também a diminuir processos traumáticos como a exclusão imposta pelo próprio sistema escolar, dando voz astuta aos seus discursos, rompendo o silêncio entre eles.

4.2.1 Dificuldades de Aprendizagem da Oralidade, Leitura e Escrita

Foi apresentado aos educandos o Questionário II (APENDICE III), visando identificar a Aprendizagem de Língua Portuguesa. Primeiramente, questionou-se, no item 3.1, a respeito de como cursam/cursaram a disciplina de Língua Portuguesa, dentre as opções: EJA Fundamental; Exames do Estado; e ENCEJA. Também foi questionado sobre as organizações no CEEBJA individual e coletivo. Foram unânimes, os 12 respondentes, em apontar Ensino Fundamental, cursado na modalidade EJA coletivo.

No que se refere às dificuldades para aprender a falar, ler e escrever, item 3.2, nesta análise se vai atender as Diretrizes Curriculares Estadual de Língua Portuguesa (2006), portanto serão analisados os elementos da oralidade. Para tanto, foi colocado para eles às dificuldades de oralidade atreladas à situação de se “discutir um assunto”. Nesse item, foram apresentadas as seguintes dificuldades:

Desconhecimento do assunto – 04 educandos responderam que sentem dificuldades de falar por essa alternativa, e 08 disseram não.

Fugir do Tema – O objetivo seria que eles apontassem a dificuldade de discutir um assunto e não fugir do tema em pauta. Mas as respostas deixaram dúvidas, pois somente 02 educandos assinalaram que têm essa dificuldade, e 10 educandos afirmaram não. Conhecendo os educandos, a pesquisadora afirma que

em sala de aula observou que muitos têm essa dificuldade. Fogem do tema de discussão frente aos argumentos por eles apresentados, principalmente os mais jovens.

Colocar sua opinião contrapondo-se a opinião do outro – observou-se que 06 educandos disseram que têm essa dificuldade, e outros 06 responderam que não.

Medo de falar errado, quanto às regras gramaticais - 05 educandos responderam que sim, justificando que preferem ouvir, porque têm medo de pronunciar as palavras, não fala muito, principalmente, por exemplo, se for numa entrevista. Os outros 07 educandos falaram que não têm essa problemática.

Falar em público - 03 educandos responderam que tem essa dificuldade, atribuindo isso ao ter muito vergonha de falar em público, porém, 09 educandos afirmaram não ter essa dificuldade, mencionando gostar de trocar ideias e se comunicar.

As carências observadas quanto às dificuldades de aprendizagem da Língua geram os tornam sujeitos passivos, silenciados, com baixa autoestima por não conseguir expressar suas ideias, expor opiniões e argumentar sobre determinados assuntos. Eles se esforçam para compreender os conteúdos que estudam, porém, a realidade da escola não condiz com o aprendizado de que necessitam, sendo importante gerar a autonomia de que fala Paulo Freire (1997).

O trabalho com a oralidade na sala de aula, na concepção de linguagem como discurso que se efetiva nas diferentes práticas sociais, busca ensinar o emprego da língua oral nas diferentes situações de uso adequando na fala ao contexto e a interlocução. O professor deve possibilitar aos educandos a condição de reconhecer as intenções implícitas nas variedades discursivas e desenvolver neles a habilidade de posicionamento. Esse é um processo que ocorre paralelo com o ato da leitura e da escrita, no sentido de aprender como

[...] aprimorar os conhecimentos linguísticos, de maneira a propiciar acesso às ferramentas de expressão e compreensão de processos discursivos, proporcionando condições para adequar a linguagem aos diferentes contextos sociais, apropriando-se, também, da norma padrão (PARANÁ, 2008, p. 54).

Algumas dificuldades da oralidade na EJA são representadas socialmente pela questão do preconceito da língua, o medo do rótulo do erro, quando o sujeito,

devido ao espaço que ocupa na sociedade possui a apropriação do uso oral de uma forma rudimentar pelas deficiências resultantes desse meio em que ele vive, por não utilizar o domínio da norma padrão para a comunicação. Conforme o entendimento de Geraldi (1996) essas problemáticas que estão vinculadas ao tratar da forma como a língua é falada no grupo social, as deficiências no domínio do léxico e das estruturas da língua que se reflete inexoravelmente em sua capacidade de compreensão, de raciocínio, de trabalho e em seu comportamento social (*op.cit.*).

Freire (2001) deixou seu legado quanto ao trabalho coletivo nas escolas, partindo das relações com a linguagem e a dialogicidade, defendendo a ideia de que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Para tanto, o saber aproveitar os conhecimentos prévios dos educandos associando aos conhecimentos escolares, é uma exigência para desenvolver as práticas sociais da oralidade e da escrita para a promoção da formação do cidadão letrado para que esse seja capaz de exercer a sua cidadania. “É a escola que estimula o aluno a perguntar, a criticar, a criar; onde se propõe a construção do conhecimento coletivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediados pelas experiências no mundo” (FREIRE, 2001, p. 83).

Na aprendizagem de leitura espera-se que os educandos busquem, pela leitura e interpretação de diversos gêneros textuais, desenvolver a capacidade do pensamento crítico e a sensibilidade permitindo paralelamente, a expansão da oralidade, e da escrita (PARANÁ, 2008), pois aprender a ler é,

[...] ampliar as possibilidades de interlocução com pessoas que jamais encontraremos frente a frente e, por interagirmos com elas, sermos capazes de compreender, criticar e avaliar seus modos de compreender o mundo, as coisas, as gentes e suas relações. Isto é ler (GERALDI, 1996, p. 70).

A leitura na perspectiva de interação, é tida como meio de compartilhar e dar sentidos, processos concomitantes na constituição dos sujeitos, é através da leitura que há uma expansão dos horizontes de possibilidades e construção da compreensão. Quando a leitura é utilizada apenas como pressuposto para a escrita acaba por limitar o universo desses sentidos (FREIRE, 1982). Os (as) educandos (as) apontaram suas dificuldades de leitura quanto ao:

Gosta de ler – Nove educandos mencionaram que gostam de ler, e dentre esses um acrescentou que acha muito interessante a leitura e outro que afirmou que

para ele faz bem. Assumiram que não gostam de ler dois deles, um apresentou o motivo de não ter paciência e outro por não ter tempo. Apenas um educando disse que gostava mais ou menos, sem dar explicação.

Tipo (s) de leitura (s) que cada um gosta - Foi respondida pelos nove educandos que gostam de ler, sendo que dois deles gostam de todas as leituras, inclusive um detalhou que todos os livros que pode ler e que têm em mãos. Os demais citaram: biografias, romances, sobre o futebol, artigos e *crip* pastas, *mangás* e *animes*, histórias em quadrinhos.

Domínio do vocabulário e a que atribui não dominar o vocabulário – Quanto a essa dificuldade oito educandos disseram que têm esse domínio e quatro deles responderam não dominar o vocabulário das leituras. Dois deles justificaram não possuir domínio atribuindo ter muita dificuldade de leitura, o que se pode relatar é de que eles não interpretam porque não compreendem o significado das palavras.

Frente ao Projeto de Leitura que a escola, pelo qual tem a oportunidade de levar para casa por semana um livro da biblioteca, de sua escolha, e só devolver uma semana depois, foi feita a seguinte questão:

Por quais os motivos você escolhe os textos do Projeto de Leitura da Escola - a maioria respondeu que é pela história, colocando quanto aos critérios: “*interessante ou legal*”. Porém, não explicaram o significado de interessante ou legal. Um deles respondeu que o motivo de escolha da leitura é o sentido que: “*a leitura amplia conhecimentos*”.

Foram colocadas para eles duas formas de textos para leitura: o impresso e o digital, sendo solicitado comentar a opção escolhida.

Dentre as formas de leitura como prefere ler o texto, impresso ou digital - oito educandos responderam a versão impressa de leitura, porque acham mais fácil, melhor para ler com calma e se sentir dentro da história, pois fica mais legível. Outros três educandos preferem a forma digital, pela facilidade em encontrar novos livros *online*, podendo ser lido em qualquer lugar e por ter muitas opções de leitura. Apenas um deles assinalou ambas as possibilidades, que as duas formas se leem em qualquer lugar, mas, que predomina o gosto pelo digital.

Quanto à aprendizagem da escrita, o uso da língua em diferentes situações discursivas ocorre nas práticas sociais, deve levar em conta os interlocutores, os seus objetivos, o assunto tratado, além do contexto de produção. Também deve proporcionar condição aos educandos para analisar os textos produzidos, lidos e/ou

ouvidos, possibilitando que ele amplie seus conhecimentos linguístico-discursivos (PARANÁ, 2008).

Para (GERALDI, 1996, p. 71), “escrever é ser capaz de colocar-se na posição daquele que registra suas compreensões para ser lido por outros e, portanto, com eles interagir”. Frente à expansão da escrita para levar adiante a oralidade, a cultura, o ontológico, ela contribui para que o educando seja sujeito de sua história na sociedade, lendo e escrevendo, atividades que fazem parte do existir humano, o que para Freire (1982) é essencial para o exercício da cidadania.

Isso não é considerado na prática pedagógica da escola, pois quando da organização do Instrumento de Coleta de Dado a preocupação da pesquisadora, questionando aos educandos (as) sobre as dificuldades encontradas na escrita de um texto, se deteve em questionar sobre a estrutura da língua, nas situações de: *divisão do texto em parágrafos*; *pontuação do texto* (vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação); *acentuação gráfica* (acentos agudos, circunflexo, grave e til); *ortografia* (uso de ss, sc, ch, x, lh, nh, j, g, m, n, c, ç, etc.). Nesse sentido Bagno (2007) afirma que é uma preocupação quase exclusiva com a forma, pouco importando o conteúdo expresso pelo sujeito.

A reflexão sobre as respostas quanto às dificuldades de escrever que o grupo pesquisado apresentou, corrobora com o colocado pelo Bagno (2007), podendo-se observar que os educandos da EJA apontam dificuldades exatamente de forma, pois não sentem dificuldades quando falam porque ninguém os corrige, mas a Língua Portuguesa no uso da situação de comunicação escrita, para eles é muito difícil, sentem muitas dificuldades porque, segundo eles, a professora irá corrigir seguindo as regras gramaticais.

É possível afirmar que eles apresentam grande dificuldade de aprendizagem no exercício da leitura, da escrita, da interpretação e do domínio de algumas regras básicas de gramática, isso acontece, pelo pouco contato que eles têm com o uso formal da Língua, a maioria só vivencia isso na escola, pois, só se consegue melhorar a interpretação, a leitura e escrita fazendo uso dela constantemente. Corroborando com a constatação Batista e Rojo (2003) afirmam que a aprendizagem da Língua Portuguesa necessita que:

[...] sua utilização se concretize nas escolas, reforçando o vínculo dos conteúdos com as práticas sociais e atendendo às novas demandas das escolas, é necessário que o livro didático seja um instrumento que favoreça a aprendizagem do aluno, no sentido do domínio do conhecimento e no

sentido da reflexão na direção do uso dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade e instigá-lo a pensar em perspectiva, formulando hipóteses de solução para os problemas atuais (p. 45).

A última pergunta do questionário fez referência ao livro didático utilizado na disciplina de Língua Portuguesa, pois, há pouco tempo começou a produção de livros destinados a EJA, antes, sendo até pouco tempo os educadores, geralmente, seguiam os mesmos materiais utilizados para as crianças do período diurno.

Desse modo, foi formulada a questão no intuito de conhecer o olhar que os educandos têm sobre o livro didático, quanto ao seu uso em sala de aula, a forma como seus conteúdos são abordados, e se há um distanciamento da realidade deles. Ao solicitar que comentasse a opinião sobre o livro adotado na disciplina de Língua Portuguesa, intitulado “Caminhar e Transformar”, apenas um educando não se posicionou, e outros onze educandos deram opiniões positivas, colocando que:

[...] assim que é bom, interessante, educativo, legal, ótimo, explicativo, com boa apresentação, bem dividido em capítulos e unidades, que houve boa aprendizagem com o material, os conteúdos são bons, mas, há pouco tempo de estudo, muito produtivo para o crescimento do aluno, ajudou muito na aprendizagem, possibilitou aperfeiçoar as ideias sobre os textos e histórias, melhorar a escrita, ensinar os assuntos que o aluno da EJA precisa... (EDUCANDOS (AS) DA EJA, 2017).

Outro educando expressou seu pensamento dizendo “*caminhar passo a passo aprendendo a ser alguém melhor e se transformando para um futuro melhor*”. As opiniões dadas pelos educandos sobre o livro didático utilizado por eles revelaram que é bem aceito, é dinâmico.

Isso significa colocar o livro didático como subsídio da escola para a consecução do objetivo de promover o exercício da cidadania, vale dizer, a serviço da sua proposta pedagógica que é, em última instância, o projeto coletivo necessário à constituição da identidade da unidade escolar (BATISTA; ROJO, 2003 p. 45).

4.3 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.3.1 Desafios da Prática Pedagógica na Aprendizagem de Língua Portuguesa

O professor, no trabalho pedagógico, enfrenta muitos desafios que o levam a constantemente repensar a prática, replanejar os conteúdos e preparar as aulas, entre outras inúmeras tarefas de avaliações, correções, etc., para que no decorrer

do processo de ensino possa alcançar resultados significativos de aprendizagem nas diversas turmas que atende ao longo de cada ano letivo. É recomendado por Freire (1997, p. 43-44) que é ao pensar “a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Quando essa prática pedagógica trata da EJA a amplitude e a compreensão desse trabalho é ainda mais desafiadoras para o docente, porque ainda hoje há limitações do sistema formal de educação que traz consigo um modelo rígido, em relação ao fazer pedagógico na EJA, que muitas vezes invalida o trabalho do professor nesse atendimento próprio dos jovens e adultos, não ocorrendo a necessária aproximação epistemológica quando a prática for objeto de análise (FREIRE, 1997). Acerca dessa constatação e sob o olhar de uma possível proposição de pesquisa que esta investigação tomou consistência partindo da própria prática da pesquisadora.

Ao reconhecer as práticas discursivas da oralidade, de leitura e de escrita abordadas nesta pesquisa, há que se relatar como as mesmas se deram na dimensão do conhecimento, apresentadas aos educandos da EJA e que estratégias metodológicas evidenciaram a superação das diferentes complexidades nas mediações experienciadas pela pesquisadora visando uma formação docente significativa.

4.3.2 Intervenção Pedagógica

A ação docente foi pensada como essência de estreitar as relações entre a professora e os educandos numa interação sólida e dinâmica com o intuito de estabelecer as trocas de experiências mediante uma interação socializada buscando compreender o outro como elemento de interlocução emergindo das leituras de mundo, o que permite segundo Geraldi (1996, p. 65) ser materializado num texto oral ou escrito.

Schultz (1991, p.10) configura a oficina como “um sistema de ensino-aprendizagem que abre novas possibilidades quanto à troca de relações, funções, papéis entre educadores e educandos”, bem como, estratégia de dinamizar o conhecimento. Para a realização deste trabalho dividiu-se a oficina por tópicos, no sentido de mediar e compor as aulas para melhor atender os objetivos de pesquisa.

Na seleção das proposições de leitura e escrita buscou-se atender a realidade dos educandos participantes, assim sendo, foram abordados temas relevantes que pudessem despertar o interesse e a participação integral da turma.

O primeiro tema trabalhado foi “Identidade e Diversidade”, cujo gênero textual foi poesia, tendo como objetivo levar os educandos a ler e interpretar poemas e produzir texto com base no tema, apresentado no Plano da Oficina 1 (APÊNDICE IV).

O poema trabalhado foi “Retrato”, de Cecília Meireles (ANEXO II). Os educandos fizeram a leitura silenciosa e depois em grupo, debatendo sobre *o seu eu* e as primeiras impressões. Em seguida, foi solicitado que cada um lesse em voz alta o poema, complementando com outras interpretações, as quais foram registradas. Para dar continuidade ao desenvolvimento do trabalho, foi solicitado aos educandos que escrevessem um texto com base no tema, sem ressalva de gênero para a escrita, pois, o objetivo era que através da escrita a identidade de cada um fosse revelada.

Na sequência didática referente ao tema abordado, foi feita uma releitura da obra “Retrato” de Cecília Meireles (ANEXO II), visando compor a temática, o que para tanto foram utilizados outros textos do livro didático “Caminhar e Transformar” (FERREIRA, 2013. p. 39 - 50), num trabalho de leitura de biografias e produção de autobiografias como procedimentos de retratar os acontecimentos da vida como fonte de construção da sua própria história e o contexto de vivência relatado por eles mesmos.

Ainda nessa oficina, foi trabalhada a poesia de Carlos Drummond de Andrade “No Meio do Caminho” (ANEXO II), promovendo a leitura e a oralidade, com discussão visando identificação pelos educandos das *pedras*, como desafios encontrados na vida deles e as formas de superação. Foram relatos surpreendentes ao comparar o poema com os fatos da vida real na produção de texto.

O segundo tema desenvolvido na intervenção foi “Trabalho e Transformação” utilizando o gênero textual reportagem, com o objetivo de refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho, de modo a comparar as formas de trabalho, levando os educandos conhecer sobre a carreira profissional e debater as condições de trabalho.

Essa etapa tratou de algumas leituras de reportagens (ANEXO III) contemplando os movimentos trabalhistas, as mudanças das leis, as carreiras

profissionais, as condições de saúde e qualidade de vida no trabalho, as desigualdades socioeconômicas, o desemprego e a reinserção de ex-presidiário no mercado de trabalho, e outros temas. Isso gerou uma discussão calorosa sobre a questão dos desempregados. Um ex-detento, com uso de tornozeleira eletrônica, relatou sua história de vida e a dificuldade de voltar a conviver socialmente, lutando para conseguir um emprego para sobreviver. Nessa oficina foram utilizados os textos do livro didático “Caminhar e Transformar” (FERREIRA, 2013. p.134 - 189).

Em face do exposto no debate e ao perceber que a maioria nunca tinha feito um currículo adequado para concorrer às vagas de emprego, foi promovida a elaboração de um currículo manuscrito e em outro momento fizeram a digitação. Houve uma produção textual na qual os educandos abordaram a temática estudada.

4.4 NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO: PRODUÇÃO DE TEXTO

Após o trabalho com a oralidade, a leitura, tratou-se nessa etapa a produção textual, buscando promover o conhecimento acerca da diversidade de gêneros discursivos que circulam nas esferas sociais, publicações de fatos e fotos de diferentes realidades. É importante o entendimento da textualidade como prática discursiva e social na dimensão da língua, pois o texto,

[...] envolve uma teia de relações, de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência, enfim. De fato, um programa de ensino de línguas, comprometido com o desenvolvimento comunicativo dos alunos, somente pode ter como *eixo o texto*, em todos esses e outros desdobramentos (ANTUNES, 2009, p. 51-52).

Pensar na produção textual no contexto da EJA é uma tarefa docente que demanda pesquisa, pois, os educandos pela falta de contato com a escola, por determinado tempo, apresentam dificuldades na elaboração da escrita, o que Antunes (2009, p. 102) justifica afirmando que “não somos, no dia a dia de nossas interações, *‘produtores de textos’*. Somos pessoas que falam, que escrevem, que leem, para atender às nossas múltiplas necessidades de interação”. Levando em consideração a fala da autora, a pesquisadora fez a seleção dos gêneros a serem trabalhados, o encaminhamento metodológico, a abordagem para a compreensão

proposta quanto aos gêneros e suas esferas de circulação, avaliando as dificuldades dos educandos na produção textual.

4.4.1 Dificuldades na produção de diferentes gêneros textuais

As dificuldades de produção surgem das condições concretas do uso da linguagem que os educandos apresentam ao produzir os textos como instrumentos comunicativos socialmente, sendo que “[...] a língua usada nos textos – dentro de determinado grupo – constitui uma forma de comportamento social. Ou seja, as pessoas cumprem determinadas atuações sociais por meios verbais, [...]” (ANTUNES, 2009, p. 54).

Conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou escrito faz parte do conhecimento de mundo e do acervo cultural de cada educando (ANTUNES, 2009, p. 54). A dificuldade na abordagem dos gêneros também advém de não saber reconhecê-los.

Os educandos ao responder o Questionário II (APÊNDICE III), tiveram como opções de apontamentos os elementos definidos a partir da observação da pesquisadora frente às dificuldades que os educandos vinham apresentando nos seguintes elementos gramaticais: a composição dos gêneros textuais; a divisão do texto em parágrafos.

No item 3.3 do referido questionário, respondido pelos participantes da pesquisa, buscou-se identificar as dificuldades na aprendizagem de práticas da escrita de diferentes gêneros textuais, de acordo com as esferas sociais de circulação: cotidiana, científica, escolar, imprensa, política, literária/artística, produção e consumo, publicitária, midiática, jurídica. No Quadro 09, pode-se observar as dificuldades apontadas pelos educandos ao escrever para diferentes esferas sociais de circulação, que fazem parte de sua realidade, nos diferentes gêneros textuais.

QUADRO 09 – AS DIFICULDADES DOS EDUCANDOS EM ESCREVER DIFERENTES GÊNEROS TEXTUAIS

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS	AS DIFICULDADES PARA ESCREVER
COTIDIANO (carta, bilhete, comunicado, currículo, relato e outros)	03 educandos apontaram não ter dificuldades e 03 não responderam, sendo que os demais mencionaram medo de errar pontuação, acentuação gráfica, parágrafos, ortografias, citando o currículo como gênero de maior dificuldade.
LITERÁRIO/ARTÍSTICO (autobiografia, biografia, conto, crônica, fábula, história em quadrinho, lendas, memória, narrativa, poema, etc.)	04 educandos apontaram não ter dificuldades, 01 não respondeu e um outro referiu-se em saber diferenciar o formato dos textos e usar acentuação gráfica. Outros 05 citaram história em quadrinhos como gênero de maior dificuldade, 01 apontou poema e outro a crônica.
ESCOLAR (cartaz, debate, diálogo, relatório, relatos de experiências, resenha, resumo, texto argumentativo, texto de opinião, etc.)	11 educandos afirmam ter dificuldade nesses gêneros, 01 não respondeu. Foram 05 educandos que apresentaram o texto argumentativo como mais difícil, 02 disseram que a dificuldade é o cartaz, outros que foram mencionados apenas uma vez cada, resenha, diálogo, relatório, texto de opinião.
IMPRENSA (artigo de opinião, caricatura, cartum, charge, crônica jornalística, entrevista, fotos, manchete, mapas, notícia reportagem, tiras e outros)	11 educandos alegam ter dificuldades por não compreender a diferença entre os textos, 01 não respondeu. 02 responderam ter dificuldades em artigo de opinião, 02 em entrevista, 02 em crônica, 01 em reportagem, 01 em caricatura e 01 em mapas.
PUBLICITÁRIO (anúncio, comercial para TV, folder, slogan, músicas, paródia, placas publicidade, texto político, etc.)	08 educandos apresentam dificuldades, 01 não respondeu, 03 responderam não ter dificuldades. Os textos citados uma vez cada com maior dificuldade foram paródia, música, slogan, comercial para TV, texto político e publicidade.
PRODUÇÃO E CONSUMO (bulas, manuais, rótulos, embalagens, etc.)	07 educandos concordam que tem dificuldade, 01 não respondeu, 04 apontaram não ter dificuldades, entre os mencionados foram citados como difíceis de compreender: bulas, manuais e rótulos.
MIDIÁTICO - Textos Digitais (blog, chat, desenho animado, e-mail, filme, Home Page, telejornal, telenovelas, torpedos, vídeo clip, etc)	09 educandos responderam ter alguma dificuldade, 02 que não tem dificuldade e 01 não respondeu. Dentre os gêneros apresentados apontaram: blog, chat, desenho animado e telejornal.

FONTE: EDUCANDOS DA EJA, 2017.

Acompanhando o processo de produção de texto em sala de aula e analisando as respostas apresentadas no Quadro 09, pode-se afirmar que por mais que os educandos tenham respondido não ter dificuldades em alguns gêneros textuais, percebeu-se que eles não diferenciam os diversos textos da esfera social e nem todos reconhecem a estrutura que compõe cada gênero, pelo trabalho em sala de aula. A essa análise contemplou-se como atividade pedagógica da escrita produzida segundo Antunes (2009, p. 168) “[...] mesmo em condição do treino e do exercício, nunca numa escrita pontual, no sentido de ser construída no momento de

sua materialização gráfica, como se escrever não implicasse uma atividade processual constituída na sucessividade de operações diversas”.

4.4.2 Avaliação da Produção Textual dos educandos de EJA

A seleção dos textos dos educandos para análise seguiu o critério pré estabelecidos pelos Planos de Trabalho Docente (PTD) elaborados para as Oficinas, mantendo o anonimato dos participantes da pesquisa nas amostras textuais, que foram nominados pelas letras A e B.

O critério de seleção foi o tempo de afastamento da escola, no sentido de uma compreensão mais ampla das condições de aprendizagem: o educando A, ficou afastado da escola por um período de 1 a 5 anos; o educando B, teve afastamento escolar entre 26 a 30 anos. Ambos afirmaram no questionário o gosto pela leitura, mas, dentre eles apenas o educando B diz ter o hábito de ler e que lê *“todos os livros que têm em mãos”*. Realmente, a professora pesquisadora acompanhando esse percurso, constatou a veracidade do fato.

A avaliação da produção textual dos educandos baseou-se na progressão, ou seja, na evolução da escrita, nos diferentes textos produzidos pelos educandos, nas oficinas realizadas. A professora não estabeleceu o gênero da escrita.

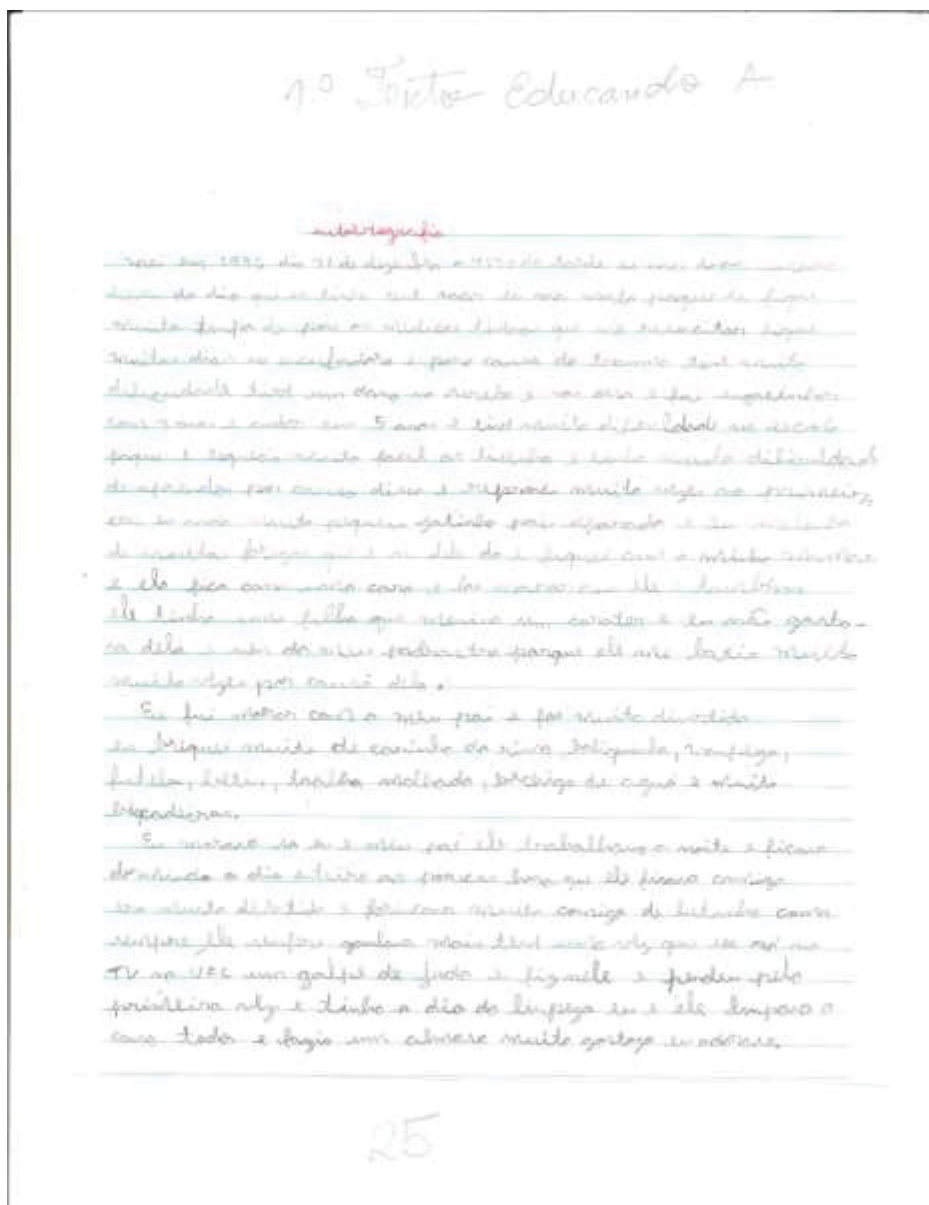
O exercício da escrita não considerou aspectos de relevância conteudístico, mas, particularmente, as competências que advém do acesso à leitura, significando exercer o direito de acesso à palavra escrita, Antunes afirma a respeito disso que,

[...] ganha relevância, portanto, um momento de reflexão como este, que pretende focalizar as funções individuais e sociais da leitura. Funções que envolvem, além do acesso ao conhecimento já produzido, a produção de novos conhecimentos, a continuidade e o avanço das descobertas científicas e do patrimônio artístico-cultural da sociedade (ANTUNES, 2009, p. 186).

Na primeira oficina com o tema ‘Identidade e Diversidade’, a pesquisadora observou nos educandos os objetivos de ler, fazer inferências, reconhecer os gêneros e interpretar os textos visando a produção de um texto no qual o educando viesse traçar sua identidade e as dificuldades vividas (trajetória de vida) foram atingidos.

O 1º texto do educando A da Oficina Identidade e Diversidade (ANEXO III), estando nos anos finais do Ensino Fundamental Fase II apresenta uma grafia não muito legível, utiliza-se de paragrafação, porém, não usa corretamente o espaçamento da margem final da folha, não usa a pontuação correta, deixa de acentuar graficamente diversas palavras tais como: 'medicos', 'facil', 'tambem', 'carater', 'aguá', 'so', 'a noite', demonstra vários erros ortográficos por exemplo: 'naci', 'nacer', 'de pois', 'resuscitar', 'serebo', 'jatinha', 'melembro', 'almoso'. Além disso, falta conexão das ideias, embora atendesse a uma determinada estrutura textual.

FIGURA 02 – TRECHO DO 1º TEXTO DO EDUCANDO A



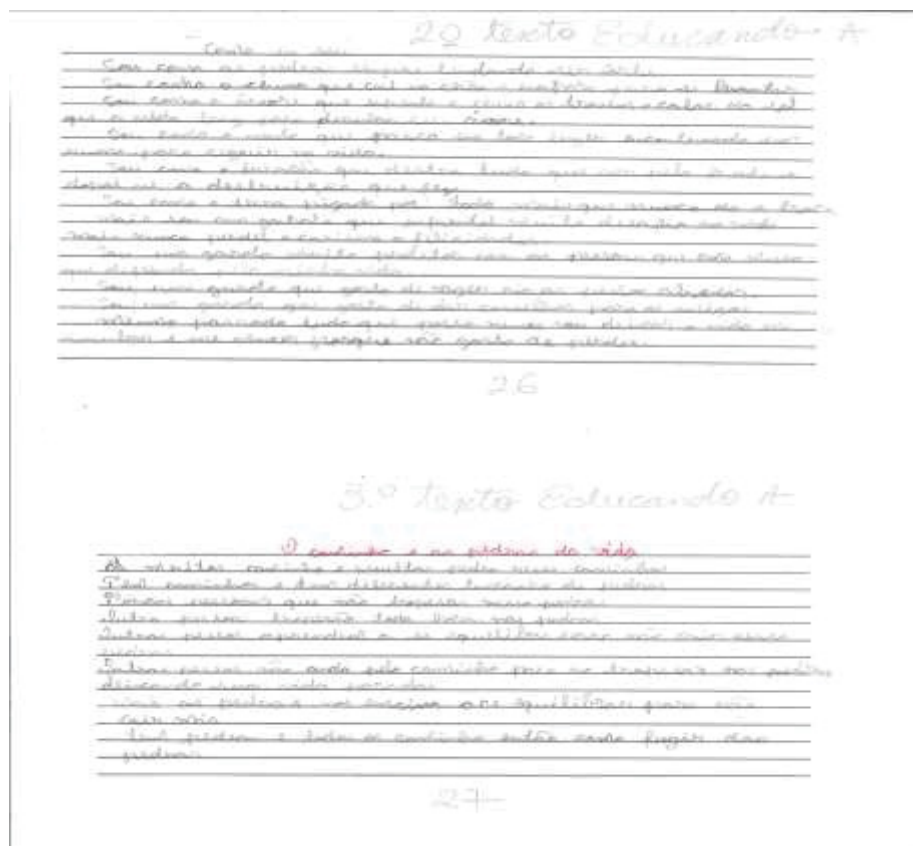
FONTE: EDUCANDO A, 2017.

Ao depreender dessa escrita onde próprio educando afirma ter dificuldades de produzir o texto ocorre que ele se inculpa do seu fracasso escolar pela série de decorrência na escolarização que não obteve sucesso em sua vida. Essa culpabilização marca o histórico da má formação educacional que os educandos carregam para si como uma verdade absoluta de que não conseguem aprender. Esse déficit cognitivo e essa diferença cultural são tratados por Patto (1999) como uma reflexão nos alicerces ideológicos da escola.

Entretanto, percebe-se que no texto seguinte houve uma evolução em relação aos textos já produzidos anteriormente, principalmente, por se tratar de gênero textual diferente, produzindo assim em estrutura poética, o educando teve menor incidência de erros ortográficos, de acentuação e pontuação.

Pode-se observar na Figura 3 que houve uma progressão significativa, uma vez que ele passou a acentuar, pontuar, paragrafar e cometeu menos erros ortográficos.

FIGURA 03 - 2º TEXTO DO EDUCANDO A



FONTE: EDUCANDO A, 2017.

FIGURA 4 - 1º TEXTO DO EDUCANDO B

1.º Texto Educando B

Sou nascido em Rio Negro no ano de 1964
 Brasileiro. Filho de Augusto de Lima e de Janira
 de Lima. Quando criança morei em uma favela
 com o nome Ingelelandia. Minha vida quando
 criança não foi um mar de rosas mais de
 sofrimento muito vez por falta de alimento
 se alimentava com farinha misturada com acúcar
 e cachaca "pingo". Com a morte de minha mãe
 que era professora fui entregue do outro familiar
 pois meu pai não tinha condições de criar-me.
 tinha que trabalhar. Foi pouco tempo do
 falecimento de mamãe perdi meu pai a qual
 não tenho na lembrança e sua fisionomia
 apenas por aquilo que meus irmãos contaram
 já posso imaginar que ele foi um grande
 homem. Sem pai a mãe foi morar na casa
 de meus tutores Senhor Paulo Nemitiz e Dona
 Filomena Nemitiz. Pequeno ainda era
 biquento. Meus tutores não suportando
 tanto sofrimento que lhes causava mandaram
 para Curitiba morar com meu irmão.

34

O 1º texto do educando B da Oficina Identidade e Diversidade (ANEXO III), apresenta uma grafia legível, embora, não se utiliza de paragrafação, porque ele tem o costume de escrever tudo em forma de poesia, falta sinais de pontuação como a vírgula por exemplo, só utiliza o ponto final. Há pouco erro de acentuação gráfica apenas a palavra ‘família’ não estava acentuada, usando letra maiúscula no meio de frases como ‘ Rosas’, havendo poucos erros ortográficos, tais como: ‘veze’, ‘criarme’.

As ocorrências analisadas no texto do educando B, se justifica pelo o que defende Travaglia sobre

[...] a competência comunicativa é a capacidade ou habilidade de usar a língua de forma adequada às diferentes situações de interação comunicativa a fim de produzir, usando textos, os efeitos de sentidos desejados em cada situação de interação para se comunicar com o outro. Basicamente, se desenvolve a competência comunicativa, levando a pessoa a ser capaz de usar cada vez um maior número de recursos da língua, de forma adequada à produção de efeitos de sentido nas situações de interação comunicativas (TRAVAGLIA, 2004, p.209).

No 2º texto do Educando B, mesmo em se tratando da escrita de um gênero diferente, escolhido por ele a opção de produzir uma poesia. Em relação ao 1º texto, há uma evolução na escrita, foi acentuada palavra ‘família’ que no texto anterior não havia acentuado, usou espaçamentos adequados para a estruturação do gênero, sem incidência de erros ortográficos, porém, ainda apresenta a falta de pontuação.

Ao ponderar este trabalho com a produção de texto, observando o sentido que o texto representou aos educandos, muito mais que visar erros gramaticais, Antunes (2009, p.202) afirma “sobre que conhecimento devemos mobilizar para entender um texto”.

FIGURA 5 - 2º TEXTO DO EDUCANDO B

2º Texto Educando B

Muitas pedras em meu caminho encontrei
Mas pulando sobre elas uma a uma eu passei
Hoje estou aqui porque sempre resisti
As dificuldades da vida que vieram sobre mim

Pois a morte na família é que veio me afligir
Tenho Deus sempre a meu lado meu caminho
Eu vou seguir
De amigos verdadeiros muito apoio eu recebi

Na vida tudo se encontra
Muitas pessoas querem me ver chorar
Com palavras de desânimo para eu desanimar
Estas pedras no caminho me dão força e vigor
Pra tratar meus inimigos com carinho e amor

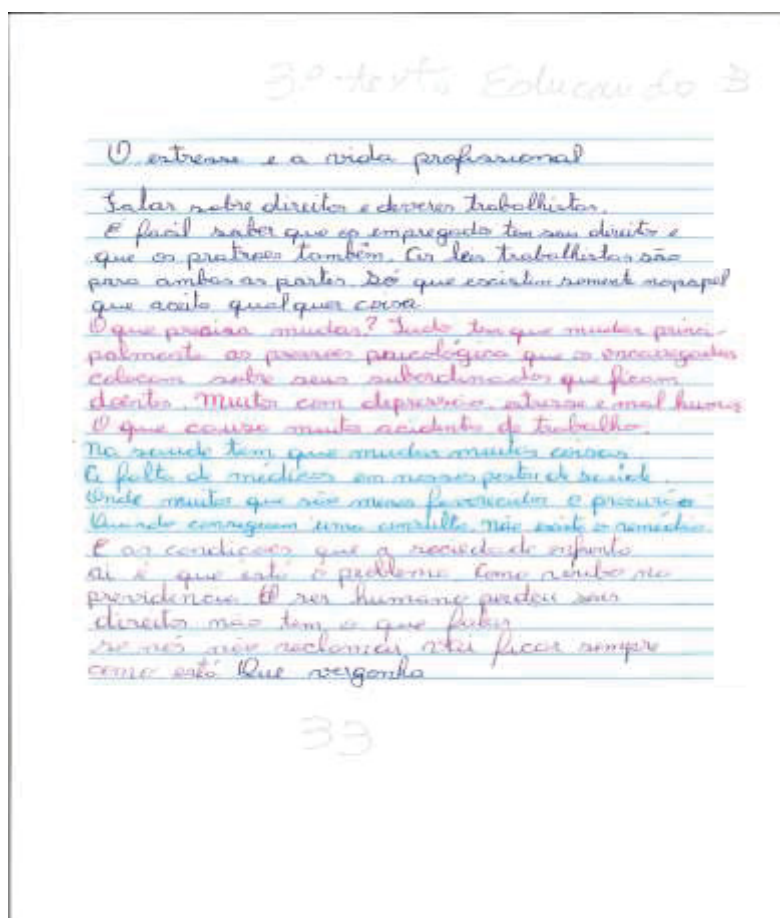
Chorei muito até pensei que não ia resistir
Mas com as pedras do caminho meu castelo construí
Me encontro tão feliz depois de tudo que passei
Por isto é que estas pedras no caminho superei

32

Na oficina 01, os textos produzidos pelos os dois educandos atenderam os objetivos quanto à temática. Conseguiram ler e fazer inferências necessárias para reconhecer os gêneros e interpretar os textos resultando na produções textuais nas quais os educandos traçaram suas identidades.

Na segunda oficina, com o tema 'Trabalho e Transformação', os objetivos foram: refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho; comparar as formas de trabalho; analisar a carreira profissional e as condições de trabalho; produção de texto, utilizando como instrumentos de avaliação os textos produzidos pelos educandos; buscando identificar a temática e os elementos composicionais do gênero trabalhado; reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de seu uso (leitura e escrita); usar adequadamente, na produção escrita, os conectivos pontuação. O educando B produziu o texto "O estresse e a vida profissional" (FIGURA 6) onde pode-se observar a progressão do educando.

FIGURA 6 - 3º TEXTO DO EDUCANDO B



FONTE: EDUCANDO B, 2017.

O texto produzido por um educando que está nos anos finais do Ensino Fundamental deixa muito a desejar em relação ao prescrito nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, bem como da PPP da escola, cujo compromisso com a aprendizagem da leitura e escrita como “tarefa da escola é possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação” (PARANÁ, 2006). Mesmo desenvolvendo Oficinas Pedagógicas com temas sociais, percebe-se que não ter hábito de leitura compromete a aprendizagem do educando.

Isso fica evidenciado nos textos do educando B, apresentados nas Figuras 4 e 5, pois ele ficou fora da escola por um período de 26 a 30 anos, porém ele tem o hábito de ler. Segundo ele, o gosto pela leitura faz com que recolha do lixo livros, revistas e jornais. Lê assiduamente. Assim sendo, a sua produção textual revela um vocabulário mais rico e com menos erros gramaticais, Antunes exemplifica como,

[...] a leitura é uma espécie de porta de entrada; isto é, é uma via de acesso à palavra que se tornou pública e, assim, representa a oportunidade de sair do domínio do privado e de ultrapassar o mundo da interação face a face. É uma experiência de partilhamento, uma experiência de encontro com a alteridade, onde, paradoxalmente, se dá a legítima afirmação do eu (ANTUNES, 2009, p. 195).

Todo esse trabalho de análise dos textos produzidos pelos educandos leva a refletir que mesmo eles não tendo domínio da estruturação da escrita e hábito de leituras eles expressam suas histórias de vida, o que se deve considerar é que a

[...] história destes textos da análise tem sujeitos atores em tensos processos para reinventar suas identidades. Sujeitos jovens adultos trabalhadores interrogando-se pelos significados [...] o olhar destes textos análise prioriza esses sujeitos, que levam para a docência, para as escolas e à EJA as injustiças com que a sociedade os castiga [...] cada texto análise é uma tentativa de aproximar-nos desses sujeitos, de seus itinerários educativos, sociais. Humanos (ARROYO, 2017, p. 07).

Há de se considerar que o tempo de estudo da disciplina de Língua Portuguesa ocorreu em seis meses, foi um tempo relativamente insuficiente para um processo de ensino e aprendizagem significativo ao comparar com o Ensino Fundamental na Fase II, cursado na modalidade regular, que deveria ser realizado em quatro anos.

Vale ressaltar ainda que as considerações a respeito das produções textuais dos educandos, que produziram seus textos durante duas oficinas de 10 aulas cada, a pesquisadora avaliou para uma análise mais criteriosa destes textos considerando a totalidade do processo não só o momento da intervenção da pesquisa, mas, todas as observações no decorrer do tempo de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao traçar as próprias memórias do trabalho, a professora pesquisadora na EJA, se propôs a viver um processo de desconstrução do caráter opressor e desumanizador que os educandos jovens e adultos enfrentam, como vítimas marcadas por uma pedagogia radical, não acompanha o percurso de formação, e na ideia de construção onde é possível a aproximação docente à esses sujeitos e exigem outras pedagogias, reconhecem os saberes que trazem de si, o lugar onde ocupam no mundo, incorporando o conhecimento escolar.

Relatando neste trabalho a lembrança desde o primeiro dia letivo, ao chegar na sala de aula, observando aqueles educandos com faces tímidas, emudecidos, olhos fitos, semblantes fechados, a impressão que a pesquisadora teve naquele momento é que cada um trazia consigo uma interrogação.

Ao fazer a apresentação e falar sobre alguns combinados, colocando que seriam dez aulas por semana, em um período de seis meses, a professora expôs a metodologia que seria adotada, as formas de trabalho e os procedimentos de avaliação. Ela convidou um a um a relatar junto aos colegas suas histórias de vida. Relatavam com poucas palavras, de forma rápida e envergonhada, dizendo no máximo o nome e alguns poucos detalhes de suas vidas, como idade e o tempo que ficaram longe da escola. Respondiam somente porque a professora perguntava.

Ao adentrar aquela sala cada dia a docente vivenciava tantas trocas de experiências, pensava consigo o sentido de desvelar, o que buscavam ali aquelas pessoas sentadas nas carteiras. Talvez seriam muito mais que conhecimento de Língua Portuguesa. Uma história não se escreve em um só momento e assim foi com o passar do tempo que as descrições dos fatos iam sendo narrados por eles, os detalhes decorriam diante dos temas discutidos.

A partir das leituras propostas, a professora descobria o quanto valia a pena estar naquele lugar, na escuta percebia quantos exemplos de vida, ela não se conteve, relatou resumidamente para que outros pudessem compartilhar as cenas marcantes presenciadas no palco da sala de aula da EJA.

Tudo suscitava a partir das leituras, como o que brotou do debate de uma reportagem que abordava a triste realidade de se ressocializar após uma prisão, um jovem educando chamou a docente, e mostrando sua tornozeleira eletrônica falou:

“uso isso porque quis viver ostentando, aprontei e fui preso por um ano. Ah professora você não tem ideia do que é estar um ano olhando todos os dias pelos vãos das grades, aquela mesmice, parece uma eternidade. Macarrão não aguento mais comer, era só o que tinha na cadeia, sentia vontade de uma bolacha recheada” (Educando, 2017).

Enquanto ele contava em voz alta sua dura situação de vida, vários outros meninos saíram de seus lugares e foram para perto dele, ver e ouvir melhor o fato ocorrido, não sabiam de nada daquilo que ele contava. Causava estranheza, todos ficaram surpresos ao saber que um colega tão legal, segundo fala deles, tinha passagem pela prisão, pois, ele não aparentava ser aquele sujeito revelado por ele mesmo.

A docente percebia o olhar de inquietude e lembrava do pensamento de Freire (1997): “faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação”, principalmente, porque na turma era visível que outros também haviam cometido delitos. Por isso, a vivência desse rapaz, que a vida não lhe oportunizou dignidade humana, despertava o interesse dos outros, pois, ali outros também trilhavam o mesmo caminho. Um dia chegou a notícia na escola que um ‘fulano’ da turma tinha sido morto por policiais por estar roubando um carro.

Outro educando foi ‘o senhor da *poésis*’ como ficou conhecido por gostar tanto de escrever poesias e de forma colorida, um colecionador de livros que recolhia todos que encontravam por onde passava para aprofundar sua leitura e aprendizado, sonhador em cursar uma faculdade, chefe de uma família grande que dependia dele, por estar desempregado chorava sempre que o debate fosse sobre a temática o trabalho, não compreendendo que por causa da idade dele negavam-lhe o direito laboral.

Os vários jovens do CT do Atlético Paranaense, meninos com rosto entusiasmado pelo futebol, desejando sucesso profissional, quantos sonhos contados, que vieram de longe para arriscar a sorte de serem jogadores e as famílias deles ajudarem. Com voz de orgulho um deles contou: *“professora, em casa passava fome lá na Bahia, enchíamos a barriga d’água e dormíamos cedo para vencermos a fome, porque não tinha o que comermos, agora estou tirando minha mãe e meus irmãos da miséria”* (Educando do CT do CAJU, 2017).

Uma senhora com vergonha de sorrir, ao longo do tempo foi percebido que o motivo era a falta de alguns dentes na boca. Mulher simples, modesta, com

expressão sofrida, sempre com uma palavra de motivação e de Deus a dizer “*Oh! professora cuidado com esses alunos que vem para a escola maconhado*” e ao final de cada aula falava “*vai com Deus professora*”, e realmente havia ali vários deles que entravam pela sala de aula com um odor insuportável de maconha. Novamente é preciso refletir as palavras de Freire (1987) quando diz: “daí, a necessidade que se impõe de superar a situação opressora. O que implica no reconhecimento crítico, na “razão” desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure outra, que possibilite aquela busca do ser mais” (p. 197).

Percorrendo entre as falas de Freire (1987) e ao lembrar da obra recente de Arroyo (2017) essas situações vividas ficam desveladas, pois, esses foram alguns dos passageiros da noite, que do trabalho iam para a EJA no Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, no Bairro Sítio Cercado, chegando exauridos e esfomeados na escola. Para não perder nada daquele itinerário mesmo sabendo que o direito deles é por uma vida justa.

A professora passou a merendar com eles no refeitório e assim foi permeado o mundo perverso que ela só conheceu ali. Comiam com voracidade duas, três ou mais vezes se pudessem, outros ainda guardavam algumas frutas, bolachas ou pediam o que sobrara da merenda para levar para os filhos.

Além da intenção da pesquisa na diversidade desses educandos, a docente buscou ensinar a Língua Portuguesa, teve a liberdade de ensinar e de aprender, nessa turma, considerando que foi um espaço de formação que nenhuma academia consegue graduar, naquele local não houve falácias, era a realidade dura e crua que ela se deparou na função de professora. Por mais que tentasse criar e respeitar o distanciamento de pesquisadora, a educadora não perdeu seu papel de estar comprometida e envolvida com a prática pedagógica interventiva, da oralidade, leitura e escrita, buscando despertar nos educandos um senso crítico, social e com apreço pelo exercício da cidadania. Nessa perspectiva, pode-se pensar que essa prática docente desenvolvida neste trabalho foi uma

[...] prática educativa progressista, competente também, se procura, ao ensinar os conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. [...] inquietar os educandos ao mundo dado; [...] inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado (FREIRE, 2001, p. 29-30).

O ato de ler e escrever nesse estudo não foi tomado como um processo fechado, exigiu a reflexão do inacabamento na postura da educadora, além de que a demanda da prática pedagógica vislumbrou uma metodologia específica para concretizar a ação interventiva, porém, a leitura e a escrita foram tratados não como atos mecanicistas de uso das palavras, entretanto, pela compreensão da amplitude contextual da turma, a fim de que o ensino da leitura e da escrita dos educandos da EJA acontecesse na medida que aprendizagem fosse dialógica, vinculando a linguagem e a realidade dos sujeitos na competência e motivação de cada um poder ler o seu mundo, estando abertos à mudança e assumindo-se na sua história.

Os elementos apresentados nesta pesquisa, talvez, não sejam o esperado, algo inovador, mas, a representação dos fatos analisados pressupõe uma construção significativa a partir do 'olhar' e das 'escutas' relatadas pela professora pesquisadora após a prática de intervenção que demonstrou seu diferencial constituído pela trajetória escolar dos educandos da EJA.

Diante disso, ao pensar nas possíveis inovações de aprendizagem resultante deste estudo e ao refletir em que a escola contribuiu para esses educandos, a pesquisadora na tentativa de dar respostas aos questionamentos, dialoga com o pensamento de Arroyo (2017). Pois, assumiu a responsabilidade de exercer seu trabalho se deparando com um contexto de desumanização apresentado pelos educandos. O processo de ensino aprendizagem deu abertura aos debates voltados às lutas de vida cotidiana dos educandos, que na compreensão da educadora percebeu que eles esperavam da escola a garantia de seus direitos ao saber, em relação ao tempo e espaço que somente na escola puderam encontrar.

Especificamente na EJA, os educandos recuperaram suas autoestimas esquecidas ao longo dos anos sem o contato com a escola, isso, os encorajou para lutar constantemente por uma vida mais justa e digna, de se ter trabalho e escola.

A pesquisadora, no ofício de ensinar na EJA, vivenciou a iniciativa de uma intervenção pedagógica que oportunizou voz e vez as indagações dos educandos, possibilitando aos mesmos, a reinvenção de suas identidades, acompanhando o processo por meio de outros currículos que trouxeram respostas aos educandos no sentido de motivação do desejo de continuar estudando para uma emancipação.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n236/15.pdf> Acesso em: 30/06/2018.

ANTUNES, I. Aula de Português: encontro & interação. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

_____. Muito além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

_____. **Língua, Texto e Ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ARROYO, M. G. A nova configuração da EJA e seus impactos na formação dos educadores de jovens e adultos. **Seminário Nacional sobre Formação de Educadores de Jovens e Adultos**, 1, [conferência], Belo Horizonte, 22 maio 2008.

_____. Trabalho - Educação e Teoria Pedagógica. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 144.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 19-50.

_____. **Passageiros da Noite: do Trabalho para a EJA: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAGNO, M. A norma oculta – língua e poder na sociedade. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

_____. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). Marxismo e filosofia da linguagem. *In*: GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção** – 3ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 41.

_____. Estética da Criação Verbal. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (org.). **Livro didático de Língua Portuguesa: letramento e cultura da escrita**. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

BRANCO, V.; HARACEMIV, S. M. C. Produção de Materiais Didáticos: Educação de Adultos na Diversidade. A prática pedagógica da EJA e os gêneros textuais na produção de textos em diferentes áreas do conhecimento. **Módulo IV**. Curitiba, UFPR, 2014. Disponível em: <<http://www.cursos.nead.ufpr.br/mod/resource/view.php?id=166358>> Acesso em: 25/04/2017.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. LDB - **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. 5. ed. Distrito Federal: Câmara dos Deputados, 2010. (Série Legislação; n. 39)

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília, Edições Câmara, 2014. (Série legislação; n. 125)

_____. Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Distrito Federal, 2000.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1685/709>. Acesso em: 09/12/2017.

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. *In*: LIBANEO J.C.; SUANNO, M. V. R. (Org.). **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011.

CARRANO, P. C. R. **Juventudes e cidades educadoras**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *In*: **Revej@: revista da educação de jovens e adultos**, v. 1, n.0, ago. 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf> Acesso em: 20/04/2017.

_____. Identidades juvenis e escola. *In*: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARLOT, B. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 33.

_____. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5/6, n. 24, 2003.

FERREIRA, P. R. de A. **Caminhar e Transformar: Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**. 1ª ed. São Paulo. FTD. 2013.

FERREIRA, S.; VELOSO, F. A. **Mobilidade intergeracional de educação no Brasil. Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 33, p. 481-513, 2003.

FRANZI, J. *et al.* Aprendizagem dialógica na educação de pessoas adultas: denúncias e anúncios para a superação de obstáculos e busca de desenvolvimento humano. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 19, n.33, p. 174, jul./dez. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 24 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Importância do Ato de Ler**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. **Ação Cultural Para a Liberdade e outros escritos**. 8ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **A Educação na Cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FUSARI, J. C. **O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas**. 1988. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf. Acesso em: 17/01/2018.

GAGNO, Roberta Ravaglio; PORTELA, Mariliza Simonete. **Gestão e Organização da Educação de Jovens e Adultos: Perspectiva de Prática Discente**. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes/pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf> Acesso em: 10/12/2017

GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção** – 3ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

_____. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil), Campinas, SP.1996.

_____. Portos de passagem. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 6ª edição, São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia da aprendizagem crítica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. Disponível em: <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1685/709> Acesso em: 09/12/2017

GNERRE, M. **Linguagem, Escrita e Poder**. São Paulo, Martins Fontes, 1985.

HADDAD, S. ; DI PIERRO, M. C. **Aprendizagem de Jovens e Adultos: Avaliação da década da educação para todos**. São Paulo em perspectiva, São Paulo:v.14,n.1,Março/2000.

IRELAND, T. Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Nova Escola**, Ed. 223, junho/2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoespd e/2013/2013_utfpr_ped_artigo_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf> Acesso em: 10/12/2017

JULIÃO, E. F. Educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade: desafios para a política de reinserção social. *In*: ONOFRE, Elenice M. C. (Org.). **Educação escolar entre as grades**. São Carlos: Edufscar, 2007. p. 29-50.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 24 *In* PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa. Curitiba, SEED, 2008.

KRUEGER, E. de A. **Formação Docente e Prática Pedagógica na Educação em Direitos Humanos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

LAFFIN, M. H. L. F. Mediações e Prática docente. Módulo 7. *In*: LAFFIN, M. H. L. F. **Educação de jovens e adultos na diversidade**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED: UFSC, 2010. Livro 2: p. 135-153. Disponível em: <http://solarpresencialvirtual.ufc.br/arquivoscurso/782/livro2.pdf> Acesso em 20/02/2017.

_____. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 215 f. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: [http://www.ppgeufsc.com.br/ferramentas/ferramentas/tese di/10.pdf](http://www.ppgeufsc.com.br/ferramentas/ferramentas/tese_di/10.pdf). Acesso em: 03/01/2017.

LAJOLO, M. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2001. p. 45 *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

LERNER, D. **Ler e Escrever na Escola: O Real, O Possível e o Necessário**. Porto Alegre. Artmed, 2002.

MACHADO, M. M. RODRIGUES, M. E. de C. Diversidade geracional na educação de jovens e adultos – implicações para a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa em Educação** - PPGE/UFES 59 Vitória, ES. a. 10, v. 19, n. 37, p. 00-00, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio%20UFPR/Downloads/7455-17008-1-SM.pdf>. Acesso em: 12/01/2018.

MANNHEIM, K. El problema de las generaciones. Reis: **Revista Española de Investigaciones Sociológicas**, Madri, n. 62, p. 517, 1993.

MARCUSCHI, L. A. Da fala para a escrita: atividades de retextualização. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 17 *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

_____. A Língua Falada e o Ensino de Português. **6º Congresso de Língua Portuguesa** – PUC – SP, 1996.

_____. A oralidade no contexto dos usos linguísticos: caracterizando a fala. *In*: Marcuschi LA, Dionísio AP (orgs.). Fala e Escrita. Belo Horizonte: Autêntica; 2007.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos da aprendizagem. **22ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu. 1999. Disponível em: <file:///C:/Users/Win8.1Pro/Desktop/204-799-1-PB.pdf> Acesso em: 03/05/2017.

PAIVA, J. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. Debates em Educação Científica e Tecnológica, Vitória, v.1, n.1, p.14 -23, 2011. *In*: Amorim A., Dantas T.R., org. Faria E. M. da S. **Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. SEED. Superintendência da Educação – SUED. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba, SEED, 2006. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao142016sued_seed.pdf. Acesso em: 12/01/2018.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 002/2014 – SEED/SUED Organiza a Oferta das Disciplinas para os Cursos do Ensino fundamental – Fase II e Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Curitiba, SEED, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Político Pedagógico** – Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, Curitiba, 2017.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PENIN, S. Profissão Docente e Contemporaneidade (2009). *In*: BRANCO, V. HARACEMIV, S.M. C. **Letramento na EJA: o que revelam os diários de campo das práticas de docência do Curso de Pedagogia?** 2011, p.15.

PIVOVAR, A. Leitura e escrita: a captura de um objeto de ensino. Curitiba, 1999. Dissertação de mestrado – UFPR. p. 54 *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

SANTOS, B. S. **Introdução à uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SCHULTZ, M. B. de. **EL taller, es o se hace?** Buenos Aires: Magistério del Rio de La Plata, 1991.

SILVA, E. T. A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas. *In*: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Língua Portuguesa**. Curitiba, SEED, 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1986.

_____. Aprendizagem da Língua Materna: Problemas e Perspectivas. Ano 2, nº 12, 1983. *In*: GERALDI, J. W. **O Texto na Sala de Aula – Leitura & Produção** – 3ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984, p. 45.

SOLÉ, I. Disponibilidade para a aprendizagem após a adolescência. *In*: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4815/481549215008.pdf>> Acesso em: 03/05/2017

SCHWARTZ, S. **Alfabetização de Jovens e Adultos: Teoria e Prática**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa–Ação**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TRAVAGLIA, L. C. “Teoria linguística e ensino: da necessidade de trabalhar com a significação no ensino de língua materna”. *In*: BASTOS, N. **Língua Portuguesa em calidoscópio**. São Paulo: EDUC, 2004.

VASCONCELLOS, C. dos S. Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire. **Revista de Educação AEC**, Brasília, n. 143, p.68, 2007.

_____. Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar. **Cadernos pedagógicos do Libertad**, n.3, São Paulo, Libertad, 14. ed., 1994.

WEISSHEIMER, M. A. **Bolsa Família: avanços, limites e possibilidades do programa que está transformando a vida de milhões de famílias no Brasil**. São Paulo: Fundação Perceus Abramo, 2006.

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Caro educando,

Gostaria de poder contar com você nesta pesquisa sobre **Aprendizagem de Leitura, Escrita e Oralidade na voz do educando de EJA**. Essa pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná e tem o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita na EJA para diagnosticar e intervir para a melhoria da qualidade da Leitura e Escrita na EJA.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA

TÍTULO DO PROJETO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE LEITURA E ESCRITA NA DIVERSIDADE DA EJA FASE II DO ENSINO FUNDAMENTAL

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Eliana Lima Zampieri

OBJETIVO DA PESQUISA: Investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental – Fase II.

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo: **Aprendizagem de Leitura, Escrita e Oralidade na voz do educando de EJA**. Fui devidamente informado(a) e esclarecido(a) pela pesquisadora Eliana Lima Zampieri sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis benefícios decorrentes da minha participação. Foi-me garantido o sigilo das informações e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade.

Assinatura do respondente

APÊNDICE II

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Caro educando,

Para conhecê-lo melhor gostaria que você respondesse as questões formuladas. Essa pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, que tem como objetivo investigar as dificuldades de leitura, escrita e oralidade em Língua Portuguesa na EJA, visando intervir com práticas pedagógicas que possibilitem uma aprendizagem significativa.

QUESTIONÁRIO I - PARA O (A) EDUCANDO (A)

1º CAMPO INVESTIGATIVO – PERFIL SÓCIOEDUCACIONAL

1.1 IDENTIFICAÇÃO

1.1.1 Nome _____

1.1.2 Nascimento ____/____/____

1.1.3 Sexo: () masculino () Feminino

1.1.4 Estado civil: () solteiro () casado () Viúvo () união estável () outro

1.2 PERFIL SOCIOECONÔMICO

1.2.1 Com quem mora: () pais () esposo(a) () outro (s) _____

1.2.2 Quantas pessoas moram com você: eu e + _____

1.2.3 Você tem filhos?: () NÃO () SIM, quantos? _____

1.2.4 Sua moradia () própria () alugada () outros _____

1.2.5 Você mora próximo a escola? () SIM () NÃO

1.2.6 Aponte o grau de escolaridade de seus pais no quadro abaixo.

	Ensino Fundamental		Ensino Médio		Ensino Superior		Nenhuma escolaridade
	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	Completo	Incompleto	
Pai							
Mãe							

1.2.7 Escreva no Quadro abaixo a profissão ou a atividade de trabalho que você, seus pais ou com quem você convive exerce, bem como, o valor da renda mensal de cada um.

	Profissão ou Atividade de trabalho.	Renda (com base no salário mínimo)			
		1 a 3	4 a 6	7 a 10	+ de 10
Você					
Pai					
Mãe					
Outro (s) que você convive.	1-				
	2-				
	3-				

1.2.8 Você participa de algum programa de ajuda de renda do governo?

- () Bolsa escola () Bolsa família () Programa do Leite
 () Não participo de nenhum programa () Outro _____

2º CAMPO INVESTIGATIVO - TRAJETÓRIAS ESCOLARES

2.1 Aponte as razões que levaram você estudar no período noturno na EJA.

() trabalha () 4 horas diárias () 8 horas diárias
() trabalha () e realiza outro curso que somam _____ horas diárias
() trabalha e contribui na renda de sua família
() trabalha para adquirir bens de consumo
() estou à procura de um emprego, mas () já trabalhei () nunca trabalhei
() prefiro à noite porque não me adaptei pela manhã

2.2 Aponte os motivos que levam você à estudar?

() Se sente obrigado pelo/a () mãe () pai () Outro (s). Qual (is)?.....
() quero continuar estudando e fazer a faculdade de
() para me socializar – não gosto de ficar em casa à noite
() quero terminar o Ensino Médio.

2.3 Quais os motivos que o (a) levou a afastar-se da escola?

MOTIVOS DE AFASTAMENTO LIGADOS A ESCOLA	MOTIVOS OUTROS DE AFASTAMENTO
() Notas baixas e reprovação	() Ajudar nas tarefas domésticas
() Não gostava de estudar	() Trabalho - ajudar na renda familiar
() Dificuldade de aprender a ler	() Trabalhar longe da escola
() Dificuldade de aprender a escrever	() Conciliar os horários: escola e trabalho
() Dificuldade de relacionamento com professores	() Doença na família ou própria
() Dificuldade de relacionamento com colegas	() Proibição por parte dos pais e/ou marido
() Muita diferença de idade na sala de aula	() Outros:

2.4 Quantos anos você ficou afastado da escola?

- () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos
 () 16 a 20 anos () 21 a 25 anos () 26 a 30 anos
 () Mais de 30 anos

2.5 Qual (is) o(s) motivo(s) que o levou a retornar à escola?

APÊNDICE III

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Caro educando,

Gostaria de poder contar com você nesta pesquisa apontando as suas dificuldades de **Leitura, Escrita e Oralidade na Aprendizagem de Língua Portuguesa**. Essa pesquisa faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino – Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná e tem o objetivo de investigar as práticas pedagógicas de leitura e escrita na EJA para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem podendo assim intervir para a melhoria da qualidade da Leitura e Escrita na EJA.

QUESTIONÁRIO II - PARA O (A) EDUCANDO (A)

APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

1 Você cursou a Disciplina de Língua Portuguesa em quais das modalidades da EJA abaixo relacionadas? Pode marcar mais que uma opção.

() EJA Fundamental () Exames do Estado () ENCCEJA
No CEEBJA () Individual () Coletivo

2 Qual (ais) dificuldade (s) você encontra para aprender os conteúdos de Língua Portuguesa?

CONTEÚDOS	APONTE AS DIFICULDADES PARA APRENDER A LER, ESCREVER E FALAR
LEITURA	<p>Gosto de ler: SIM () NÃO (), porque você não gosta de ler?</p> <hr/> <p>Que tipo (s) de leitura (s) você gosta?</p> <hr/> <p>Domínio do Vocabulário: () SIM () NÃO, a que você atribui não dominar o vocabulário? _____</p> <p>Por quais os motivos você escolhe os textos do Projeto de Leitura da Escola?</p> <hr/> <p>Dentre as formas de leitura como você prefere ler o texto?</p> <p>() Impresso, por quê? _____</p> <p>() Digital, por quê? _____</p>
ESCRITA	<p>Suas dificuldades em escrever um tema estão em:</p> <p>Dividir o texto em parágrafos () NÃO () SIM</p> <p>Pontuar o texto (regras de uso de vírgula, ponto e vírgula, dois pontos, ponto final, ponto de exclamação, ponto de interrogação, travessão, etc.) () NÃO () SIM</p> <p>Acentuação gráfica (regras de uso de acentos agudos, circunflexo, grave e til) () NÃO () SIM</p> <p>Ortografia (regras de uso de ss, sc, ch, x, lh, nh, j, g, m, n, c, ç, etc.) () NÃO () SIM</p>
ORALIDADE (discutir um assunto)	<p>Ao falar você sente dificuldade:</p> <p>Por desconhecer o assunto do texto: () NÃO () SIM</p> <p>Fugir do Tema () NÃO () SIM</p> <p>Colocar sua opinião contrapondo a opinião do outro () NÃO () SIM</p> <p>Medo de falar errado, quanto as regras gramaticais, () NÃO () SIM</p> <p>Falar em público () NÃO () SIM</p>

3 Quando solicitado para escrever um texto quais são as suas dificuldades?

ESFERAS SOCIAIS DE CIRCULAÇÃO/ GÊNEROS DISCURSIVOS	APONTE AS DIFICULDADES SEGUNDO O GÊNERO TEXTUAL
COTIDIANO (carta, bilhete, comunicado, currículo, relato e outros)	
LITERÁRIO/ARTÍSTICO (autobiografia, biografia, conto, crônica, fábula, história em quadrinho, lendas, memória, narrativa, poema, etc.)	
ESCOLAR (cartaz, debate, diálogo, relatório, relatos de experiências, resenha, resumo, texto argumentativo, texto de opinião, etc.)	
IMPRENSA (artigo de opinião,	

caricatura, cartum, charge, crônica jornalística, entrevista, fotos, manchete, mapas, notícia reportagem, tiras e outros)	
PUBLICITÁRIO (anúncio, comercial para TV, folder, slogan, músicas, paródia, placas publicidade, texto político, etc.)	
PRODUÇÃO E CONSUMO (bulas, manuais, rótulos, embalagens, etc.)	
MIDIÁTICO - Textos Digitais (blog, chat, desenho animado, e-mail, filme, Home Page, telejornal, telenovelas, torpedos, vídeo clip, etc)	

4 Dê a sua opinião sobre O LIVRO adotado na disciplina DE LÍNGUA PORTUGUESA “CAMINHAR E TRANSFORMAR”

DATA...../...../2017. Obrigada pela sua colaboração!

APÊNDICE IV

PLANOS DA OFICINA: “ESCREVEU E LEU: O MUNDO É SEU”

PLANO 01

Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz

Professora: Eliana Lima Zampieri

Turma: EJA Ensino Fundamental Fase II – 2017

Disciplina: Língua Portuguesa

Tempo: 10 horas/aulas

Tema: Identidade e Diversidade

Gêneros Textuais: Poemas, Biografias e Autobiografias

Objetivos: ler, fazer inferências, reconhecer os gêneros e interpretar os textos visando a produção de um texto no qual o educando viesse traçar sua identidade e as dificuldades vividas (trajetória de vida).

Material didático: 1º Poema da Cecília Meireles “RETRATO” e o 2º Poema de Carlos Drummond de Andrade “NO MEIO DO CAMINHO” e o Livro Didático (biografias e autobiografias)

Estratégias de Leitura e Oralidade: trabalho em grupo de leitura e discussão dos poemas, em tempos diferentes. No 1º tempo o Poema Retrato, com objetivo de traçar a identidade de cada aluno. No 2º tempo o Poema No Meio do Caminho, com objetivo de identificar as dificuldades e superações na vida dos educandos.

Estratégia Escrita: produção de textos individuais.

Instrumentalização: explicação sobre os gêneros textuais, leitura compartilhada, problematização da leitura através de reflexão, apresentação dos critérios de escrita, etc.

- Elementos que compõe o gênero;
- Divisão do texto em parágrafos;
- Marcas linguísticas: coesão, coerência;
- Sinais de Pontuação,
- Acentuação gráfica
- Ortografia

Avaliação da Profª: correção dos textos produzidos segundo os critérios apresentados aos educandos antes da escrita do texto, não ficou estabelecido o gênero, levando em conta a dificuldade de escrever poema.

Avaliação do Educando: dificuldades encontradas na produção textual (APÊNDICE III).

Referências

ANDRADE. Carlos Drummond de. No Meio do Caminho.

FERREIRA. Priscila Ramos de Azevedo. Caminhar e Transformar: Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. 1ª ed. São Paulo. FTD. 2013. p.39 – 50.

MEIRELES. Cecília. Retrato.

PLANO 02

Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz

Professora: Eliana Lima Zampieri

Turma: EJA Ensino Fundamental Fase II – 2017

Disciplina: Língua Portuguesa

Tempo: 10 horas/aulas

Tema: Trabalho e Transformação

Gênero Textual: Reportagem

Material didático: Livro Didático

Objetivos: refletir sobre as relações entre o ser humano e o trabalho; comparar as formas de trabalho; analisar sobre a carreira profissional e as condições de trabalho; produção de textos e de um currículo pessoal.

Estratégias de Leitura e Oralidade leituras diversificadas de algumas reportagens contemplando os assuntos como: movimentos trabalhistas, as mudanças das leis, as carreiras profissionais, condições de saúde e qualidade de vida no trabalho, as desigualdades socioeconômicas, desemprego e reinserção de ex-presidiários no mercado de trabalho. Discussão a partir dos textos de leitura.

Estratégia de Escrita: a partir do debate foi feito um currículo para concorrer vagas de emprego, foi promovido a elaboração de um currículo manuscrito, que depois foi feito a digitação e uma produção textual que abordasse a temática estudada.

Instrumentalização: explicação sobre os gêneros textuais, leitura compartilhada, problematização da leitura através de reflexão, apresentação dos critérios de escrita, etc.

Avaliação: utilizando como instrumentos de avaliação os textos produzidos pelos educandos; buscando identificar a temática e os elementos composicionais do gênero trabalhado; reconhecer os efeitos de sentido decorrentes de seu uso (leitura e escrita); usar adequadamente, na produção escrita, os conectivos pontuação.

Referências

FERREIRA. Priscila Ramos de Azevedo. Caminhar e Transformar: Língua Portuguesa Anos Finais do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. 1ª ed. São Paulo. FTD. 2013. p. 134 – 189.

ANEXO I

PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA

UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática Pedagógica de Leitura e Escrita na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: Sonia Maria Chaves Haracemiv

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 65355517.3.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.195.857

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado "Prática Pedagógica de Leitura e Escrita na Educação de Jovens e Adultos", sob a responsabilidade da Profa. Sonia Maria Chaves Haracemiv, na condição de orientadora da mestranda Eliana Lima Zampieri, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado Profissional - da Universidade Federal do Paraná.

O presente projeto foi apreciado por este Comitê, em reunião realizada no dia 14 de junho de 2017, conforme consta no Parecer Consubstanciado nº 2.119.643, no qual foi apontada a necessidade de alguns ajustes nas minutas do TCLE e TALE, objeto da análise neste Parecer.

A proposta de intervenção parte da própria prática da pesquisadora, cujo estudo de abordagem qualitativa segue o caminho metodológico da pesquisa-ação. O objeto da investigação são os educandos da turma da EJA de 2017, na disciplina de Língua Portuguesa, Ensino Fundamental – Fase II, no Colégio Estadual Flávio Ferreira da Luz, localizado em Curitiba-PR e pertencente à rede estadual de ensino. O perfil dos 40 participantes da pesquisa corresponde a alunos com faixa etária discrepantes e diversidade cultural, trajetórias escolares e de vidas profissionais diversas. O contexto pedagógico da pesquisa refere-se aos saberes necessários para desenvolver a leitura e a escrita através de ações que levam a socialização de textos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral

Endereço: Rua Padre Camargo, 288 - Tênis
Bairro: Alto da Glória
UF: PR Município: CURITIBA

CEP: 80.060-245

Telefone: (41)3360-7255

E-mail: comitetsaude@ufpr.br

ANEXO II**OFICINA 01****TEMA 01- IDENTIDADE E DIVERSIDADE****POEMA RETRATO**

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

Cecília Meireles

POEMA NO MEIO DO CAMINHO

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

Carlos Drummond de Andrade

ANEXO III

OFICINA 02

TEMA 02 – TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO

MODELO DE TRABALHO: A VIDA NA GAIOLA

14.2.2012 09:42

O trabalhador do século XX foi, tipicamente, um agricultor, labutando ao ar livre e sofrendo a ação das intempéries. O trabalhador da parte considerável do século XX foi, tipicamente, um operário, labutando em uma fábrica e sofrendo com o calor, o ruído e o ritmo da linha de montagem. O trabalhador do século XXI é, tipicamente, um ser dos escritórios, labutando de sol a sol com um computador à sua frente e dezenas de colegas ao seu redor.

Do fim do século XX para as primeiras décadas do presente século, a arquitetura dos escritórios mudou sensivelmente: o crescimento das empresas e o aumento do preço do metro quadrado nas grandes cidades levaram as organizações a adensarem seus espaços de trabalho. Com isso, as salas deram lugar às baias; as baias deram lugar às células com divisórias e, agora, as células estão dando lugar às mesas comunitárias.

Os modernos escritórios foram projetados para facilitar a comunicação, estimular o trabalho coletivo, fomentar a produtividade e a eficiência.

No entanto, não são poucos aqueles que amaldiçoam a vida nas modernas gaiolas corporativas, com o ruído permanente de conversas indesejáveis, as interrupções frequentes de colegas inoportunos, o grasnar de celulares, o martelar ritmado de teclados, o coaxar estridente de cafeteiras e o uivar mecânico de copiadoras.

Thomas H. Wood. A vida na gaiola. *Carta Capital*, 12 fev. 2012. Extraído de: <www.cartacapital.com.br/sociedade/a-vida-na-gaiola/>. Acesso em: 3 maio 2013.

[...] Alguns trabalhos em grupo podem ser estimulantes e até divertidos. Trocar experiências e aprender com a vivência de colegas enriquece a visão que temos da realidade, pode mudar nossa percepção sobre os problemas e até levar a soluções que não imaginávamos sozinhos. Na prática, trabalhar em grupo significa, porém, participar de reuniões sem rumo nem fim e ser obrigado a interagir com colegas que não têm a mínima ideia do assunto tratado ou que agem exclusivamente em interesse próprio.

[...] Em geral, as pessoas são mais criativas quando têm privacidade e ficam livres de interrupções. De fato, o isolamento ajuda a mente a se concentrar, induz a momentos de transcendência e facilita a criatividade. Significativamente, muitos profissionais inovadores são seres introvertidos e individualistas. Eles se sentem mais confortáveis trabalhando sozinhos, donos de sua própria agenda e do ritmo de ação.

Que fazer? Voltar ao modelo individualista e à arquitetura de salas separadas é inviável. Susan Cain sugere uma solução de equilíbrio, com ambientes de trabalho que permitam a interação entre os profissionais, porém, lhes facilite momentos de isolamento e reflexão. [...]



Saúde e segurança no trabalho

A segurança no trabalho pode ser entendida como o conjunto de medidas adotadas para minimizar os acidentes de trabalho, doenças ocupacionais, bem como proteger a integridade e a capacidade de trabalho dos empregados. O quadro de Segurança do Trabalho inclui uma série de profissionais de diferentes áreas: técnico de segurança do trabalho, engenheiro de segurança do trabalho, médico do trabalho e enfermeiro do trabalho. Esses profissionais compõem o chamado SESMT — Serviço Especializado em Engenharia de Segurança e Medicina do Trabalho. Por sua vez, os empregados da empresa constituem a Cipa — Comissão Interna de Prevenção de Acidentes —, que tem como objetivo prevenir acidentes e doenças decorrentes do trabalho, de modo a tornar compatível permanentemente o trabalho com a preservação da vida e a promoção da saúde do trabalhador.

O ESTRESSE E A VIDA PROFISSIONAL

A necessidade de ter alta produtividade e flexibilidade no trabalho é cada dia maior. Hoje, o profissional deve estar sempre correspondendo a um grande número de expectativas de seus superiores e colegas, e a falta de habilidade ou as pressões podem gerar o que conhecemos como estresse. Ele afeta, sobretudo, aqueles que possuem uma vida repleta de atividades e convivem com muitos compromissos no dia a dia.

Pessoas que não estão satisfeitas com o trabalho ou que são muito perfeccionistas nas atividades que realizam são mais propensas a esse tipo de problema. Há alguns sinais que denunciam o estresse e que podem ser facilmente identificados: ansiedade o tempo todo; tensão muscular crônica, geralmente nos ombros, rosto, mandíbula e mãos; tremor decorrente de batimentos cardíacos elevados; tremor interno; palpitações; palmas das mãos úmidas; necessidade de se isolar; incapacidade de manter o foco; problemas de memórias; volatilidade emocional; ataques súbitos de raiva; teimosia; contrariedade; irritabilidade; ataques de pânico.

REINSERÇÃO DE EX-PRESIDIÁRIOS NO MERCADO DE TRABALHO

A questão da reintegração de ex-presidiários à vida social é um dos maiores desafios para as políticas públicas brasileiras, e o país ainda não o enfrentou de verdade. Trata-se de um problema que precisa ser encarado com urgência por todos. Problemas como desigualdade social e má distribuição de renda fazem crescer a taxa de criminalidade, o que resulta em números assustadores para nosso sistema prisional, cuja capacidade é de cerca de 299 mil presos, mas, às vezes, são confinados 470 mil. Já existem iniciativas que visam reinserir presos e ex-presos no mercado de trabalho. Há um convênio firmado entre o STF e o Comitê Organizador da Copa do Mundo de 2014 para contratação de presos, ex-presos e adolescentes em conflito com a lei para obras e serviços nas 12 capitais brasileiras que sediarão os jogos; o Senai aderiu ao programa federal "Começar de novo"; assim como outras empresas. É preciso difundir essas iniciativas Brasil afora.

Fonte de pesquisa: Ricardo Young. A reinserção de presos e ex-presos no mercado de trabalho. Instituto Ethos. Disponível em: <www1.ethos.org.br/EthosWeb/pt/3413/servicos_do_portal/noticias/itens/ricardo_young_comenta_%E2%80%9Ca_reinsercao_de_presos_e_ex-presos_no_mercado_de_trabalho%E2%80%9D.aspx>. Acesso em: 3 maio 2013.

2º TEXTO DO EDUCANDO A

3º TEXTO DO EDUCANDO A

[illegible]

O equilíbrio é no sistema de vida.
 As coisas mudam e mudam tudo isso mudando.
 Tudo mudando e tudo diferente tudo de tudo.
 Então vamos que não deixamos nada quieto.
 Então vamos deixando tudo bem quieto.
 Então vamos deixando a se equilibrar com um outro
 tudo.
 Então vamos com tudo que mudando para se deixar um outro
 deixando um outro tudo.
 Então vamos com tudo que se equilibrar com um
 outro tudo.
 Então vamos e tudo se equilibrando tudo com tudo
 tudo.

TEMA 01 - IDENTIDADE E DIVERSIDADE

1º TEXTO DO EDUCANDO B

1.º Texto Educando B

Sou nascido em Rio Negro no ano de 1964 Brasileiro. Filho de Augusto de Lima e de Janira de Lima. Quando criança morei em uma favela com o nome Ingelelandia. Minha vida quando criança não foi um mar de rosas mais de sofrimento muitos vezes por falta de alimento se alimentava com farinha misturada com açúcar e cachaca "pingo". Com a morte de minha mãe que era professora fui entregue do outro familiar pois meu pai não tinha condições de criar-me tinha que trabalhar. Pouco tempo do falecimento de mamãe perdi meu pai a qual não tenho na lembrança e sou fisicamente apenas por aquilo que meus irmãos contam foi pouco imaginar que ele foi um grande homem. Sem pai a mãe foi morar na casa de meus tutores Senhor Paulo Nemitiz e Dona Filomena Nemitiz. Pequeno ainda era briguento. Meus tutores não suportando tanto sofrimento que lhes causava mandaram para Curitiba morar com meu irmão.

2º TEXTO DO EDUCANDO B

2º Texto Educando B

Muitas pedras em meu caminho encontrei
Mas pulando sobre elas uma a uma eu passei
Hoje estou aqui porque sempre resisti
As dificuldades da vida que vieram sobre mim

Pois a morte na família é que veio me afligir
Tenho Deus sempre a meu lado meu caminho
Eu vou seguir
De amigos verdadeiros muito apoio eu recebi

Na vida tudo se encontra
Muitas pessoas querem me ver chorar
Com palavras de desânimo para eu desanimar
Estas pedras no caminho me dão força e vigor
Pra tratar meus inimigos com carinho e amor

Chorei muito até pensei que não ia resistir
Mas com as pedras do caminho meu castelo construí
Me encontro tão feliz depois de tudo que passei
Por isto é que estas pedras no caminho suporrei

TEMA 02 – TRABALHO E TRANSFORMAÇÃO

3º TEXTO DO EDUCANDO B

3º texto Educando B

O estresse e a vida profissional

Salário sobre direitos e deveres trabalhistas.

É fácil saber que os empregados têm seus direitos e que os patrões também. Os dois trabalhistas são para ambas as partes. Deixei que existam somente no papel que acabo qualquer coisa.

O que precisa mudar? Tudo tem que mudar principalmente as pessoas psicológicas que os empregados colocam sobre seus subordinados que ficam doentes. Muitos com depressão, estresse e mal humor.

O que causa muitos acidentes de trabalho.

Na saúde tem que mudar muitas coisas.

A falta de médicos em nossas postos de saúde.

Onde muitos que são muito fracos e precisam.

Quando correm uma corrida não está a corrida.

E as condições que a sociedade oferece.

Aí é que está o problema. Como não na

providência. O ser humano perdeu seus

direitos mas tem o que fazer.

Se não não reclamação não fica sempre

como está. Que vergonha.